

ΠΑΠΑΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ ΤΗΣ ΑΥΤΑΡΧΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΑΥΤΑΡΧΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Αποσαφήνιση Παιδαγωγικών όρων.

Στην εκπαιδευτική ορολογία παρατηρείται μια εννοιολογική σύγχυση, που ταυτίζει και εξισώνει όρους διαμετρικά αντίθετους¹. Αυτό είναι περισσότερο φανερό στην καθημερινή παιδαγωγική πράξη². Οι έννοιες: αγωγή, εκπαίδευση, μόρφωση, παιδεία³, μάθηση⁴, διδασκαλία⁵, αυταρχικό-

1. Παναγιώτη Δ. Ξωχέλλη: Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης: Θεσ/νίκη 1983³, II. Ο σ. γράφει: «Ο όρος αγωγή χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσουμε τις επιδράσεις των ενηλίκων ή Παιδαγωγών (με γενική σημασία της έννοιας) και ευρύτερα του κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος πάνω στο παιδί».

2. Α. Χ. Καζεπίδη: Η Ιδεολογική σύγχυση και ο δογματικός διαποτισμός των νέων στην Ελληνική Εκπαίδευση: Περ. «Λόγος και Πράξη» τ. Α', Χειμώνας 1979, σελ. 64. Ο σ. γράφει: «Ότι η αγωγή αναφέρεται κυρίως στη διαμόρφωση του χαρακτήρα φαίνεται και από το γεγονός, ότι ο άνθρωπος που δεν έχει λάβει αγωγή λέγεται ανάγινος, ενώ εκείνος που δεν έτυχε μορφώσεως λέγεται «αμόρφωτος». Και αμόρφωτος άνθρωπος δεν είναι κατ' ανάγκην και ανάγινος».

3. Ι. Χαλαραμπάκης: Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα: Αθήνα χ.χ. σελ. 15. Ο σ. αναφέρεται στο Δ.Ν. Μαρωνίτη για την αποσαφήνιση των όρων: παιδεία και εκπαίδευση: «Υπάρχει συχνά η τάση να εναλλάσσονται οι όροι «παιδεία» και «εκπαίδευση», σαν να ήταν συνώνυμοι. Η διάκρισή τους όμως και στη θεωρία και στην πράξη είναι, νομίζω, απαραίτητη. Εκπαίδευση θα μπορούσε να ονομαστεί η θεσμοθετημένη μορφή παιδείας, την οποία αποφασίζει και διοχετεύει η πολιτεία στους πολίτες της, άμεσα ως κράτος και έμμεσα με ιδιωτικούς φορείς, μέσα στα πλαίσια κάθε λογής σχολείων: από τα Νηπιαγωγεία ως τα Πανεπιστήμια. Παιδεία όμως είναι ο σύνολος χώρος της έγκυρης γνώσης και της θησαυρισμένης ευαισθησίας, ο οποίος προέκυψε από τα ιστορικά προηγούμενα. Ταυτόχρονα η έννοια της Παιδείας παρέχει και όλες τις ροπές του παρόντος για τη συμπλήρωση και την ανανέωση αυτής της γνώσεως και αυτής της ευαισθησίας, που αποτελούν το περιεχόμενό της».

4. D. Baum κ. α. Lernzielorientierter Unterricht: Heidelberg 1978², σ. 12. Ο σ. παραπέμπει σε διάφορους ορισμούς της μάθησης. Ο Correll αναφερόμενος στη μάθηση την ορίζει: «Μάθηση είναι μια διαδικασία αλλαγής της συμπεριφοράς».

5. Μιχ. Ι. Κασσωτάκης - Γεώργ. Σ. Φλουρής: Η Μάθηση και η Διδασκαλία: Αθήνα 1981, σελ. 19. Οι σ. γράφουν: «Η διδασκαλία, γράφει ο Gagne, δεν είναι μια διαδικασία μετάδοσης πληροφοριών, αλλά ένας τρόπος ενεργοποίησης των δυνατοτήτων του μαθητή, ο οποίος και θα πραγματοποιήσει τη μάθηση. Εκείνος με άλλα λόγια που μεταβάλλει τη διδασκαλία σε μάθηση δεν είναι ο δάσκαλος, αλλά ο μαθητής».

τητα και αντιαυταρχικότητα, αποτελούν ένα συνονθύλευμα υποκειμενικών θεωρήσεων, που μας οδηγεί μοιραία από τη θεωρία στην *παραθεωρία της Παιδείας*.

Στο θέμα μας επιτακτικότερη είναι η ανάγκη να αποσαφηνιστούν οι όροι, που συνθέτουν τον τίτλο του δοκιμίου.

Η εκπαίδευση έχει μια συγκεκριμένη λεκτική και εννοιολογική δομή. Είναι η διαδικασία, που οδηγεί στον τελικό σκοπό, με στόχους που ανάγονται στα ευρύτερα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε χώρας. Όπως παρατηρεί χαρακτηριστικά ο *Denis de Rougemont*: «*Η αληθινή έννοια του εκπαιδευόμενου στην εποχή μας είναι σύμφωνη με την ίδια την ετυμολογία της λέξης: Εκπαιδευώ, οδηγώ προς τα έξω, οδηγώ το άτομο απ' την αμάθεια στη γνώση, απ' το ένστικτο στον κριτικό λογισμό, απ' το βασίλειο της αδιαμφισβήτητης και προστατευτικής ιερότητας, στην προσωπική περιπέτεια, στην αυτονομία, στην ανάληψη κινδύνων...*»⁶.

Όταν μιλάμε για το μεταίχμιο, εννοούμε το διάστημα μεταξύ δύο αιχμών και μεταφορικά το κρίσιμο σημείο, που χωρίζει δύο αντίθετες καταστάσεις⁷.

Η εκπαίδευση επομένως κατά τη διαπίστωση, που παραμένει μέχρι στιγμής αναπόδεικτη και αποτελεί αντικείμενο συζήτησης, βρίσκεται στο μεταίχμιο της αυταρχικής και αντιαυταρχικής αγωγής.

Αυτό σημαίνει ότι, σε μια ποσοστιαία βάση, τόσο μεταξύ των γονιών⁸ και των εκπαιδευτικών, αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού περίγυρου, οι απόψεις συγκρούονται και παρατίθεται μια σειρά από επιχειρήματα για την κατοχύρωση των απόψεων, που ασφαλώς στοχεύουν στην καλύτερη διαπαιδαγώγηση του παιδιού⁹.

6. Denis de Rougemont: *Lettre ouverte aux Europeens*: Μτφρ. Τ. Χατζηαναγνώστου: Αθήνα 1973, σελ. 88.

7. Otto Rühle: *Zur Psychologie des proletarischen Kindes*: σ. 161-175.

8. Rainer Eve κ.ά.: *Verhalten ändern in der Familie: Ein Programm für Eltern zur Selbsthilfe bei Erziehungsproblemen*: Hamburg 1977, σ. 22-27.

9. Siegfried Zepf: *Zur Theorie der psychosomatischen Erkrankung*: Frankfurt A. Main 1973, σ. 63-75.

Βλ. και: Heiner Boencke: - Jürgen Humburg: (Hg.), *Wer verändert die Schule. Schulkämpfe in Italien*: Hamburg 1973, σ. 51-57.

Βλ. και: Χρήστου Φράγκου: *Βασικές Παιδαγωγικές θέσεις: Πρόσωπα και πράγματα στην προσχολική ηλικία, παλιά και νέα Παιδαγωγική-αντιθέσεις εισαγωγή στη Μεθοδολογία της ψυχολογικής παιδαγωγικής*: Αθήνα 1983. Ο σ. γράφει: «Τα πρόσωπα του περιβάλλοντος και οι Νηπιαγωγοί είναι ανάγκη να μην υποταγούν στις παράλογες απαιτήσεις και στις αδιάκοπες αντιρρήσεις, αντιθέσεις και αρνήσεις του παιδιού. Η αντιμετώπιση όμως αυτών των καταστάσεων δεν πρέπει να γίνει με εχθρική διάθεση και με προσωπικές αντιθέσεις, αλλά με ήπιο και σαφή τρόπο, ώστε να αισθανθεί το παιδί την αντίθετη άποψη. Το παιδί πρέπει να νιώσει το κύρος και την αυθεντία του μεγάλου», σελ. 76.

ΜΠΟΡΟΥΜΕ ΝΑ ΟΡΙΣΟΥΜΕ ΜΕ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΑΡΧΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ;

Αν ισχυριστούμε ότι κάθε ερώτηση έχει μια μόνο απάντηση και αν ακόμη θελήσουμε να αγνοήσουμε τον πλουραλισμό στο ευρύτερο σύστημα των αξιών, φτάνουμε στο σημείο να αναιρέσουμε τον ίδιο τον ορισμό της εκπαίδευσης. Μια απάντηση σε ένα ερώτημα, αλλά ακόμη περισσότερο μια έρευνα σε ένα θέμα οποιαδήποτε αποτελέσματα και αν βρει, δεν μπορεί να αποτελέσει «παγκόσμιο θέσφατο».

Αυτό σημαίνει ότι, κάθε έρευνα υπόκειται σε μια *a priori* σχετικότητα και το ίδιο το υποκείμενο της έρευνας δεν μπορεί απόλυτα να μετρηθεί.

Ακόμη ένας καλός μελετητής κατά τον Neil Postman: «... γενικά δε δέχεται μια και μόνη μοναδική δήλωση σαν απάντηση σε μια ερώτηση. Στην πραγματικότητα αισθάνεται μια επίμονη αποστροφή για κάθε τι, για κάθε μάθημα και για κάθε κείμενο, που προσφέρει τη σωστή απάντηση και αυτό όχι γιατί ο απαντήσεις και οι λύσεις δε γίνονται με ευχαρίστηση δεκτές —απεναντίας προσπαθεί πραγματικά να βοηθήσει τους μαθητές να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στη λύση των προβλημάτων— αλλά γιατί γνωρίζει πόσο συχνά η σωστή απάντηση χρησιμεύει μόνο για να σταματήσει τον παραπέρα προβληματισμό»¹⁰.

Η αυταρχικότητα, όπως επισημαίνονται τα γνωρίσματά της μέσα στα όρια του εφικτού, δημιουργεί κατά τον C. W. Allport «ανισορροπία στις δομές της προσωπικότητας, γιατί υποτάσσει το λογικό στο παράλογο»¹¹.

Από έρευνες που έγιναν στην Αμερική, η αυταρχική διαπαιδαγώγηση δημιουργεί αυταρχικούς τύπους ανθρώπων, που έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά γνωρίσματα:

- Υποκρισία στη συμπεριφορά και τεχνητή έξαρση στους τρόπους.
- Φέρει συναισθήματα ενοχής και είναι συνήθως τιμωρός των άλλων, με το επιχείρημα απόδοσης δικαιοσύνης. Έτσι αντισταθμίζει τις τιμωρίες, που ο ίδιος είχε δεχτεί από άλλους.

10. Neil Postman κ.ά.: Teaching as a subversive activity: Μίφφ. Κ. Σχινάς: Αθήνα 1975, σελ. 58.

11. Κώστα Χαραλαμπίδου: Το πρόβλημα της παιδείας στο φως της πάλης των ιδεών: Αθήνα 1983¹, σελ. 25. Ο σ. παραπέμπει στο: C.W. Allport: The nature of prejudice: Doubleday anchor books, σελ. 171.

Βλ. και Κώστα Χαραλαμπίδου: Όπ. π. σελ. 25. Ο σ. παραπέμπει στο: The authoritarian personality: T.W. Adorno κ.ά., Harper and Row, New York.

Βλ. και: Wilhelm Stekel: Wege zum Ich: Psychologische Orientierungshilfen in Alltag: München 1972, σ. 7. Ο σ. γράφει: Υγιής θα πει, να ξεπεράσει κανείς το παρελθόν του».

Βλ. και: Wilfried Gottschalch: Schülerkrisen: Autoritäre Erziehung, Flucht und Widerstand: Hamburg 1977, σ. 1. Στο εξώφυλλο ο σ. παραθέτει σε εισαγωγικά: «Μια δολοφονία είναι στη Γερμανία ατιμώρητη: Όταν ένας πατέρας στέλνει το παιδί του σε ένα ανθρωπιστικό Γυμνάσιο».

— Είναι μισαλλόδοξος και δογματικός. Παίρνει ακραίες θέσεις και δεν αποδέχεται την αμοιβαιότητα στη διακίνηση των ιδεών.

— Κατέχεται από «εθνοκεντρισμό» και «υπερβολικό θρησκευτικό ζήλο».

— Παρουσιάζει μια δουλοπρέπεια στους ανωτέρους του και βασανίζει κάθε κατώτερό του¹².

Το αυταρχικό άτομο χαρακτηρίζεται ακόμη από τάσεις κονφορμισμού, από εξουσιαστική συμπεριφορά επέναντι των άλλων, και από ένα «πατερναλιστικό» πρότυπο, που το εσωτερικεύει, και γίνεται στη συνέχεια ρυθμιστής της συμπεριφοράς του: «Όσο πιο αυταρχική είναι η αγωγή τόσο πιο πολύ εγγράσσονται στη συνείδησή μας αυταρχικά στοιχεία και αποκτούμε αυταρχικό χαρακτήρα, όπως απέδειξαν οι έρευνες του Th. Adorno στο Berkley της Καλλιφόρνιας και επιβεβαιώνει ο J. Habermas»¹³.

Η αυταρχικότητα διαμορφώνει άτομα με ανυποχώρητη συμπεριφορά και στάσεις στην αντιμετώπιση των διαπροσωπικών σχέσεων και των κανόνων συμπεριφοράς. Η τάση αυτή φαίνεται ότι δημιουργεί άτομα εξαρτημένα από τα στερεότυπα της αυταρχικής αγωγής, που μετατοπίζουν τις ευθύνες στην εκτέλεση οποιασδήποτε διαταγής, αφού η βούλησή τους δεν έχει την ισχύ που απαιτείται για την αντίδραση και την άρνηση στις διάφορες μορφές της εξουσίας¹⁴.

Έτσι εξηγείται η αγριότητα και οι βασανισμοί στα στρατόπεδα συγκεντρώσεων. Φαίνεται ότι εδώ το ηθικό συναίσθημα αμβλύνεται και οι

12. Κώστα Χαραλαμπίδου: Όπ. π. σελ. 25-26.

13. Δημ. Γ. Τσουρέκη: Σύγχρονη Παιδαγωγική: Αθήνα 1981, σελ. 93. Ο σ. παραπέμπει α) Adorno, Th., / Die autoritäre Persönlichkeit: 1950. β) Του ίδιου: Studien zum autoritären Charakter, 1973. γ) Habermas, J.: Kultur und Kritik: σελ. 118.

14. Ρόζα Ιμβριώτη: Παιδεία και Κοινωνία: Ελληνικά Εκπαιδευτικά Προβλήματα. Τρίτη Έκδοση: Αθήνα 1983, σελ. 188-189. Η σ. γράφει: «Η γνήσια δημοκρατία χρειάζεται δημιουργική σκέψη και δράση από τους πολίτες όχι μόνο για την κοινωνική παραγωγή, αλλά και για την καθημερινή πολιτική και για τον ελεύθερο χρόνο και προσφέρει σε όλες τις σφαίρες της ζωής τον κοινωνικό χώρο για πολύπλευρη δημιουργική ενασχόληση. Μέσα στο σχολείο, πρέπει να αναπτυχθούν οι σχολικές Κοινότητες, ο συνδικαλισμός και κάθε τι, που προσφέρει στη συλλογικότητα, τη συνεργασία, την ευθύνη όχι μόνο για το άτομο αλλά και για το κοινωνικό σύνολο. Έτσι ωριμάζουν οι συνθήκες για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και για ολόένα πλουσιότερη πνευματική και πολιτισμένη ζωή».

Βλ. και: Hartmut von Hentig: Was ist eine humane Schule? München 1976, σ. 18-28. Ο σ. γράφει: «Μιλάμε γενικά για τρεις γενιές. Αλλά οι γενιές είναι τέσσερις». Υπάρχουν επομένως και τέσσερις κόσμοι, όπου η ανθρώπινη προσωπικότητα εξανθρωπίζεται ή απανθρωπίζεται. Σελ. 18-28.

Βλ. και: George Dennison: Lernen und Freiheit: Ein Bericht aus der Schulpraxis: Frankfurt am Main: 1976, σ. 10.

άνθρωποι αντιμετωπίζουν με σκληρότητα το συνάνθρωπό τους¹⁵.

Έρευνες σχετικές με την αυταρχική στάση αγωγής έδειξαν ότι: «η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά είναι αυταρχική και καταπιεστική, χαρακτηρίζεται δηλαδή από παιδαγωγικές δραστηριότητες των παιδαγωγών, που ευνοούν τη δική τους πρωτοβουλία και επιβολή και καταδικάζουν σε παθητικότητα και υπακοή τα παιδιά. Σύμφωνα με τα πορίσματα αυτά, η συμπεριφορά των ενηλίκων και οι μέθοδοι διαπαιδαγώγησης και διδασκαλίας, που εφαρμόζονται στην προσχολική και σχολική ηλικία, δεν συμβάλλουν στην απόκτηση κατάλληλων εμπειριών για την ουσιαστική και δημιουργική συμμετοχή των αυριανών πολιτών στις δημοκρατικές διαδικασίες των σύγχρονων κοινωνιών»¹⁶.

Ειδικότερα από το χώρο των ερευνών θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τις εξής:

1. Από έρευνες για την αντίδραση των εκπαιδευτικών σε εικονικές καταστάσεις αταξίας των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί αντέδρασαν αυταρχικά σε ποσοστό 91%, ενώ κοινωνικοσυντονιστικά σε ποσοστό 9%¹⁷.

2. Σύμφωνα με έρευνες της Annemarie Tausch διαπιστώθηκε ότι στα Νηπιαγωγεία η συμπεριφορά των Νηπιαγωγών ήταν αυταρχική: «... και μάλιστα οι διαταγές προς τα νήπια ήταν δύο (2) για κάθε ένα πρώτο λεπτό, όπως: δέστε τα χέρια και κλείστε το στόμα, κλπ.»¹⁸.

3. Από έρευνα σε ώρες διδασκαλίας από δύο ερευνητές διαπιστώθηκε ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ήταν 97% αυταρχική και 3% κοινωνικοσυντονιστική¹⁹.

4. Ακόμη το ζεύγος Tausch σε έρευνές του βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί μονοπωλούν σχεδόν το λόγο κατά τη διδασκαλία. Η ερώτηση του εκπαιδευτικού καταλαμβάνει το 56,3% και οι διαταγές του το 30,5%. Η λεκτική στάση των εκπαιδευτικών είναι επίσης μονοδιάστατη και δεν έχει το στοιχείο της «α ν τ ι σ τ ρ ε ψ ι μ ό τ η τ α ς» σε ποσοστό 38%.

15. Δημ. Γ. Τσουρέκη: Σύγχρονη Παιδαγωγική: Όπ.π. σελ. 94. Ο σ. παραπέμπει στον: Erich Fromm: Die autoritäre Persönlichkeit: In: Röhrs, H. (Hrsg): Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe: Frankfurt, 1968, σελ. 132 κ.ε.

16. Παναγιώτη Δ. Ξωχέλλη: Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης: Όπ.π. σελ. 73.

17. Στον ίδιο: Όπ.π. σελ. 72.

18. Δημ. Γ. Τσουρέκη: Όπ.π. σελ. 95. Ο σ. αναφέρει και τα εξής: «Το 80% των λέξεων στη διδασκαλία λέγονται από το δάσκαλο και μόνο το 20% από τους μαθητές. Οι μαθητές πρέπει να ζητούν άδεια για να ξύσουν το μολύβι τους ή να πάνε στην τουαλέτα. Πρέπει να διακόπτουν την εργασία τους και να χαιρετούν όλοι μαζί, όταν μπει ένας ενήλικος στην αίθουσα διδασκαλίας».

19. Παναγιώτη Δ. Ξωχέλλη: Όπ.π. σελ. 72. Βλ. και: Irene Marinoff: In der Schule der Kunst: Die ästhetische Erziehung des Menschen in unserer Zeit: Breisgau 1964, σ. 93-103.

Αυτό σημαίνει ότι οι χαρακτηρισμοί του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν και από το μαθητή προς το δάσκαλο²⁰.

ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ ΤΗΣ ΑΝΤΙΑΥΤΑΡΧΙΚΟΤΗΤΑΣ

Με τον όρο της αντιαυταρχικότητας φτάσαμε στο σημείο να περιπέσουμε στο στάδιο της αναρχίας και της ασυδοσίας²¹. Μάλιστα πολλοί εκπαιδευτικοί και γονείς, που δεν έχουν αποσαφηνίσει οι ίδιοι τον όρο, μιλάνε για απόλυτη ελευθερία του παιδιού, για σεβασμό της προσωπικότητάς του σε όλες τις εκφάνσεις της²², για ενδοτικότητα, για φασιστική αντιμετώπιση μαθητών από εκπαιδευτικούς, για δημοκρατικές διαδικασίες²³ και δικαιώματα του παιδιού και έναν άκρατο δασκαλοκεντρισμό, που δημιουργεί υποτακτικούς πολίτες, πειθήνια όργανα της άρχουσας τάξης²⁴.

Οι υπόλοιποι, που ανήκουν στην ομάδα των *συντηρητικών* και «*αυταρχικών*», κατηγορούν την αντιαυταρχική αγωγή, ότι δελεάζει και παραπλανά τους γονείς και τους νέους, ότι οδηγεί τα παιδιά σε καταστάσεις εξωπραγματικές, ότι τους κάνει αναρχικούς, ασύδοτους, με προσβάσεις προς την σεξουαλική κραιπάλη και ότι η εκπαίδευση αυτή ναρκοθετεί τις «*αιώνιες αξίες*» και οδηγεί στην κοινωνική αποσύνθεση²⁵.

Επίσης τα μέσα της μαζικής ενημέρωσης παίζουν έναν καθοριστικό ρόλο στον *αποπροσανατολισμό* της κοινής γνώμης από την κοινωνική και ψυχοπαιδαγωγική αποσαφήνιση των όρων που αναφέρουμε.

Στον τύπο προβάλλονται με πηχυαίους τίτλους οι βανυσότητες στην οικογένεια ή το σχολείο, και γίνονται έρευνες για τις σωματικές ιδιαίτερα ποινές. Η Τηλεόραση διοργανώνει συζητήσεις για το πρόβλημα της αυταρχικής και αντιαυταρχικής αγωγής, και είναι βέβαιο ότι οι γονείς περισσότερο αντιγράφουν τις συνταγές ή ακόμα τις στερεότυπες θέσεις των συζητητών. Επίσης, οι πολέμιοι της αντιαυταρχικής αγωγής οδηγούνται στο άλλο άκρο. «*Η ίδια πολεμική δεν μας άφησε καιρό ή νηφαλιότητα για να εξετάσουμε τι είναι αντιαυταρχική εκπαίδευση. Είναι μήπως κατάργηση του ετσιθελισμού; των ανατιολόγητων εντολών; της καταπίεσης; του μονόλογου; των*

20. Παναγιώτη Δ. Ξωχέλλη: Όπ.π. σελ. 73.

21. A.S. Neill: Das Prinzip Summerhill: Fragen und Antworten: Argumente Erfahrungen-Ratschläge: Hamburg 1979, σ. 9-22.

22. Siegfried Elhard: Tiefenpsychologie: Stuttgart 1972, σ. 64-65.

23. Werner Heinz-Salamon Korn: Sozialtherapie als alibi, Frankfurt a. Main: 1973, σ. 20-21.

24. Jürgen Klüver, κ.ά.: (Hrsg.): Wissenschaftskritik und sozialistische Praxis: Konsequenzen aus der Studentenbewegung: Frankfurt a. Main 1973, σ. 175-194.

25. Kinder brauchen gute Eltern: Ein Buch für Mütter und Väter: München σ. 73-78.

αδικοιολόγητων αξιολογικών κρίσεων; Ναι. Αλλά αντιαυταρχική παιδεία δεν συνεπάγεται αναγκαστικά και κατάργηση του αμοιβαίου σεβασμού, της αξιοπρέπειας και των δύο πλευρών, της συνεργασίας, της ειλικρίνειας, όπως συμβαίνει πολλές φορές στα μέρη μας. Αν είναι αυταρχική η εκπαίδευση που υποτάσσει το μαθητή στο δάσκαλο ή και τους δύο στις γραπτές εντολές δεν γίνεται αντιαυταρχική, όταν καταλήγει στη σύνθλιψη και τ α π ε ί ν ω σ η τ ο υ δ α σ κ α λ ο υ ανάμεσα στις αντιμαχόμενες μερίδες. Υπογραμμίζουμε το σύμπτωμα αυτό, γιατί την καταρράκωση του αθώου μισθωτού την ερμηνεύουν πολλοί ανίδεοι ως νίκη αντιαυταρχικής παιδείας και τη χειροκροτούν κι έχουν ήρεμη τη συνείδηση και κοιμούνται ήσυχοι α σ υ ν ε ί δ η τ ο ι κ α ι α θ ώ ο ι»²⁶. Έτσι είναι και σήμερα ακόμη παραδεκτό ότι δεν έχει γίνει μια αναγκαία εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου της αντιαυταρχικότητας.

ΕΙΝΑΙ ΟΡΘΟΣ Ο ΟΡΟΣ ΑΝΤΙΑΥΤΑΡΧΙΚΟΤΗΤΑ;²⁷

Στην εκπαιδευτική ορολογία, παρά τις διαφοροποιήσεις και τις συγχύσεις των όρων, είναι ευρύτερα γνωστοί οι ορισμοί και οι λειτουργικές επιπτώσεις των εννοιών της αυταρχικότητας και της αντιαυταρχικότητας.

Η αντιαυταρχικότητα αποτελεί το αντιστάθμισμα στον όρο αυταρχικότητα. Τα παιδιά που δέχτηκαν την αυταρχική αγωγή είναι πολλές φορές δυσδιάκριτα σε σχέση με αυτά που διαπαιδαγωγούνται αντιαυταρχικά. Τουλάχιστον στις επιφανειακές και συμβατικές κοινωνικές σχέσεις, ένα παιδί που δέχτηκε την αυταρχική αγωγή εκτελεί χωρίς αντιλογία τις εντολές, σέβεται τους «μεγαλύτερους», χρησιμοποιεί με ευχέρεια τους τίτλους της καλής συμπεριφοράς, όπως το «ε υ χ α ρ ι σ τ ώ» και το «π α ρ α κ α λ ώ», είναι καθαρό και χαρακτηρίζεται για την υποδειγματική τάξη στα πράγματά του.

Αλλά ένα παιδί με καθαρά χέρια και κομμένα νύχια δεν είναι οπωσδήποτε και ευτυχισμένο²⁸.

26. Φ.Κ. Βόρος: Δοκίμια για την παιδεία: Αθήνα 1977, σελ. 209.

27. Weltrauf Hoffer-Hartmann: Moderne Eltern-Glückliche Kinder: München o.J. σ. 87-88-91.

Βλ. και: Reiner Ewe κ.ά.: Verhalten ändern in der Familie: Hamburg 1977, σ. 9-22.

Βλ. και: George Denisson: Lernen und Freiheit: Hamburg 1971, σ. 11-12.

Βλ. και: Franz Decker: So löst man Probleme Jugendlicher in Familie-Beruf und Gesellschaft: München 1979, σ. 60-63.

Βλ. και: Heribert Heinrichs: So wird ihr Kind ein besserer Schüler: München 1974, σ. 166-169.

28. Dietrich Hänsch: Repressive Familienpolitik: Sexualunterdrückung als Mittel der Politik: Μτφρ. Γ. Βαμβαλή: Αθήνα 1973, σελ. 56. Ο σ. γράφει: «Κάθε αστός πατέρας μπορεί, ακόμη κι αν στην κοινωνική ζωή εκτελεί μια ασημαντή λειτουργία και πρέπει να σκύβει το κεφάλι, να εμφανίζεται στο σπίτι σαν κύριος και να εκτελεί την εξαιρετικά σημαντική λειτουργία, να συνηθίζει τα παιδιά σε κοσμιότητα και υποταγή».

Ακόμη το παιδί αυτό, που προβάλλει για υπόδειγμα σήμερα στη σχολική του εκπαίδευση ή στον οικογενειακό χώρο, δεν μπορεί κανείς να μας εγγυηθεί ποια θα είναι η συμπεριφορά του αύριο, που θα ζήσει κάτω από διαφορετικές συνθήκες. Έτσι, ένα υποδειγματικό παιδί, που έχει υποστεί μια ηθική και συναισθηματική άμβλυνση στη συγκινησιακή δομή της προσωπικότητάς του, δεν αποκλείεται να μετατοπίσει τις ευθύνες του για ενδεχόμενη σκληρότητα ή ακόμη να θεωρήσει πράξη φιλανθρωπίας, στέλλοντας στη «φωτιά» ή το εκτελεστικό απόσπασμα τους πολιτικούς και κοινωνικούς του αντιπάλους, τους «ταραξίες» και τους αρνητές των «αιώνίων αξιών»²⁹.

Σε αντιστάθμισμα λοιπόν της αυταρχικής αγωγής αντιπαρατέθηκε ο όρος: αντι-αυταρχική αγωγή. Όπως παρατηρεί ο Wetrauf Hoffer-Hartmann, ο όρος αντιαυταρχική αγωγή δεν είναι δόκιμος και μάλιστα φτάνει στο σημείο να αποτελέσει αναίρεση του σκοπού της αγωγής. Το επιχείρημα, που επικαλείται ο συγγραφέας αυτός είναι, ότι μια ελεύθερη και γεμάτη από κατανόηση αγωγή, δεν θα ήθελε ποτέ να ενοφθαλμίσει στο παιδί μια *α ν τ ι - σ υ μ π ε ρ ι φ ο ρ ά*, αλλά κάτι περισσότερο δηλ. μια *εσωτερική ελευθερία*, παρρησία και ασοάλεια, για μια συμπεριφορά χωρίς μίσος, χωρίς συναισθήματα ενοχής και κατά το δυνατό λιγότερη επιθετικότητα.

Στον όρο δηλαδή *α ν τ ι α υ τ α ρ χ ι κ ή* συμπεριφορά, υπάρχει αυτό, που η αντιαυταρχική αγωγή αγωνίζεται να αποβάλλει δηλαδή: *τ ο ν κ α τ α ν α γ κ α σ μ ό*. Θα ήταν προτιμότερο να χρησιμοποιήσει κανείς τον όρο: *ό χ ι α υ τ α ρ χ ι κ ή α γ ω γ ή* ή ακόμη δημοκρατική αγωγή, όταν αποσαφηνιστεί φυσικά και ο όρος αυτός και τοποθετηθεί στις πραγματικές του διαστάσεις³⁰.

ΥΠΑΡΧΕΙ ΑΠΟΛΥΤΗ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ;

Όπως θα δούμε και στην παρουσίαση του συστήματος αγωγής κατά τον A.S. Neill, τα παιδιά στο Summerhill είχαν πολλές δυνατότητες ελευθερίας, αλλά σε καμιά περίπτωση δεν ήταν επιτρεπτό η ελευθερία αυτή να γίνει ασυδοσία ή αναρχία. Η ελευθερία του παιδιού είναι απόλυτα σεβαστή, αλλά ταυτόχρονα κατοχυρώνεται και η ελευθερία των ενηλίκων³¹. Ένα παιδί δεν

29. Αλέξης Δημαράς: Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε: Τεκμήρια Ιστορίας, Β', 1895-1967, σελ. 155-157.

30. Wetrauf Hoffer-Hartmann: Moderne Eltern – Glückliche Kinder: Όπ.π., σελ. 88

31. George Novack: Humanism and socialism: Μτφρ. Γ. Βρυχωροπούλου: Αθήνα 1978, σελ. 107. Ο G. Novack γράφει: «Την καλύτερη διατύπωση του τι είναι ελευθερία, σύμφωνα με τον ιστορικό υλισμό, την έδωσε ο Engels στο «ANTINTYPIK». «Η ελευθερία δεν συνίσταται στο όνειρο της ανεξαρτησίας από τους φυσικούς νόμους, αλλά στη γνώση αυτών των νόμων και στη

επιτρέπεται σε καμιά περίπτωση με τη δικαιολογία ότι είναι παιδιά να β_α_σ_α_ν_ί_ξ_ε_ι_τ_ο_υ_ς_μ_ε_γ_ά_λ_ο_υ_ς. Επίσης ισχύει και το αντίστροφο στο αντιαυταρχικό σχολείο. Ένας ε_ν_ή_λ_ι_κ_ο_ς_γ_ο_ν_ι_ό_ς_ή_ε_κ_π_α_τ_δ_ε_υ_τ_ι_κ_ό_ς_δεν επιτρέπεται «εν ονόματι του ότι είναι ενήλικος» να β_α_σ_α_ν_ί_ξ_ε_ι_τ_α_π_α_ι_δ_ι_ά.

Ο A.S. Neill θεωρεί την ελευθερία σαν έναν όρο σχετικό³². Αναφέρεται στους Ινδούς μυστικιστές, στον Gandhi και το Nehru, που και φυλακισμένοι, αισθάνοταν ελεύθεροι. Αυτή η περίπτωση της εσωτερικής ελευθερίας είναι κατάκτηση λίγων ανθρώπων. Στο σχολείο του Summerhill τα παιδιά ζουν σε μια ατμόσφαιρα απαλλαγμένη από το φόβο, το μίσος, την υποκρισία και τα συμπλέγματα ενοχής. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Ibsen, όπως την παραθέτει ο A.S. Neill: *Ο Ibsen γράφει χαρακτηριστικά, ότι μια αλήθεια είκοσι χρόνων παραμένει μια αλήθεια. Έπειτα πέφτει στα χέρια της πλειοψηφίας και καταντάει ένα ψέμα*³³.

ΤΟ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟ ΜΗΝΥΜΑ ΤΗΣ ΑΝΤΙΑΥΤΑΡΧΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΟΠΩΣ ΠΡΟΚΥΠΤΕΙ ΑΠΟ ΤΟΝ ΙΔΙΟ ΤΟΝ ΟΡΙΣΜΟ ΤΗΣ

Για την αντιαυταρχική αγωγή έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί. Πολλοί την παρουσιάζουν σαν «πανάκεια», που μπορεί να θεραπεύσει όλα τα εκπαιδευτικά προβλήματα. Άλλοι αντίθετα χαρακτηρίζουν την αντιαυταρχική αγωγή σαν αναρχία και τους εισηγητές της «αναρχικούς»³⁴.

*Σύμφωνα με τη δική μας εκτίμηση: «αντιαυταρχική αγωγή είναι η διαδικασία, που επιτρέπει την αμφίδρομη επικοινωνία στην παιδαγωγική σχέση σε πνεύμα ισότητας μεταξύ παιδαγωγού και παιδευομένου»*³⁵.

Αυτή η σχέση «ισοτιμίας» είναι πράγματι το δυσκολότερο πράγμα

δυνατότητα που μας δίνεται έτσι να τους κάνουμε να εργαστούν συστηματικά για καθορισμένους σκοπούς».

32. A. S. Neill: 'Οπ.π. σελ. 22. Ο S. Neill παραπέμπει στο βιβλίο του Erich Fromm: *Die Flucht vor der Freiheit*, όπου αποσαφηνίζεται ο όρος: ελευθερία.

33. A.S. Neill: 'Οπ.π., ο σ. δεν κάνει παραπομπή στον Ibsen.

34. Κώστα Χαραλαμπίδου: *Η παιδεία στο φως της πάλης των ιδεών*: 'Οπ.π., σελ. 26. Ο σ. γράφει: «Η Πλατωνοβρησκευτική παράδοση, που την ξέρουμε και σαν *ελληνοχριστιανικά ιδεώδη*, έπαψε από καιρό ν' αποτελεί μορφή κοινωνικής συνείδησης. Το σπάσιμο της παραδοσιακής συνείδησης οδήγησε ένα μεγάλο μέρος της αστικής κοινωνίας στον αρνητισμό, δηλαδή στην απόρριψη κάθε αξίας της κληρονομημένης πείρας της ανθρωπότητας. Τέτοια είναι η *παιδοκεντρική Παιδαγωγική*, που πηγάζει απ' τον υπαρξισμό και την αμερικάνικη αναρχική κατεύθυνση».

35. Αθαν. Ε. Παπάς: *Παιδαγωγικομεθοδολογικά ερωτήματα στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών*: Αθήνα 1984, σελ. 8.

στην αντιαυταρχική εκπαίδευση, γιατί οι μεγάλοι, δηλ. οι παιδαγωγοί, χρειάζεται να χαμηλώσουν και να ρίξουν την εξουσία τους, αν θέλουν να έχουν δημοκρατική σχέση με τον παιδαγωγούμενο³⁶. Επίσης τα παιδιά χρειάζονται συνειδητοποίηση της ισοτιμίας, για να μην κάνουν κατάχρηση της παιδικής ελευθερίας σε βάρος του περιβάλλοντός τους και συγκεκριμένα σε βάρος των γονιών και παιδαγωγών. Πρέπει να τονιστεί εδώ ότι ο θόρυβος και ο τρόπος επικοινωνίας των παιδιών μεταξύ τους, τόσο στη σχολική αίθουσα, όσο και στα παιχνίδια, ενοχλεί και τρομάζει περισσότερο τους μεγάλους και σχεδόν καθόλου τα ίδια τα παιδιά. Αυτές οι αταξίες μπορούν να αποτελέσουν σημείο σύγκρουσης και πρέπει να συνδυάζονται με εργασία των παιδιών, ώστε να γίνουν αναγκαίες, από την άποψη ότι μια συνεργατική τάξη που δεν καλλιεργεί την αντιπαλότητα, αλλά την ο μ α δ ι κ ή ε ρ γ α σ ί α, που σέβεται τον α τ ο μ ι κ ό ρ υ θ μ ό ε ρ γ α σ ί ας μέσα από την ομάδα, έχει ανάγκη από κινητοποίηση και δραστηριοποίηση³⁷.

Αυτή η ενεργοποίηση των μαθητών πρέπει να θεωρηθεί από τους παιδαγωγούς σαν καλός οριζών στην κατάκτηση της γνώσης και όχι τροχοπέδη και καταστρατήγηση της τάξης και των σχολικών κανονισμών.

Η επιμονή των παιδαγωγών να μεταβάλλουν τις τάξεις τους σε σύνολα, που τα χαρακτηρίζει ο κονφορμισμός, η παθητικοποίηση και η περιθωριοποίηση του μαθητή ανααιρούν τον ίδιο το σκοπό της εκπαίδευσης, όπως μας έδωσε ο Denis de Rougemont³⁸.

Για να αποφύγουμε όμως κάθε αποπροσανατολισμό των γονιών και εκπαιδευτικών στην αποδοχή και εφαρμογή της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης, λέμε απλά και κατανοητά ακόμη και για τον μέσο γονιό, ότι όσοι ασκούν έργο αγωγής είναι υποχρεωμένοι να πουν ένα α π ο φ α σ ι σ τ ι κ ό ό χ ι σ τ ο π α ι δ ί στις παρακάτω περιπτώσεις³⁹.

Ι. Επιβάλλεται να πούμε ένα αποφασιστικό όχι στο παιδί ή στο μαθητή μας, όταν:

36. Waltraut Kunkel: Der junge Mensch: München o.J. σ. 45-56.

37. Liliane Lurcat: L'echec et le desinteret scolaire a l'école primaire: Μτφρ. Π. Κωστέα: Αθήνα 1981, σελ. 13-27. Η σ. αμφισβητεί την εξαιτομικευμένη εργασία, γιατί ενισχύει την ταξική Εκπαίδευση.

38. Denis de Rougemont: 'Οπ.π. σελ. 88.

39. Weltrauf Heffer-Hartmann: όπ.π. σελ. 89.

Βλ. και: Α.Γ. Καψάλης: Παιδαγωγική Ψυχολογία: Θεσ/νίκη 1981, σελ. 454. Ο σ. γράφει: «Η αυταρχική απαγόρευση είναι αποτελεσματική: α) όταν εφαρμόζεται από πρόσωπο με μεγάλη εξουσία ή αυθεντία. β) Όταν η ανεπιθύμητη συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα προσωρινής ερεθιστικότητας.

Βλ. και: Walter Hemsing: Die Erziehung des Schulkindes: München o.J. σ. 23-28.

Βλ. και: Erika Stückrath-Taubert (Hg.) Erziehung zur Befreiung: Hamburg 1975, σ. 133-140.

α) *Κάνει κάτι που θέτει σε κίνδυνο τη σωματική του ακεραιότητα και την υγεία του.* Κανείς εκπαιδευτικός δεν θα μπορούσε να αφήσει ένα παιδί να κάνει ακροβατικές ασκήσεις στα κάγκελα του έκτου ορόφου ή ακόμη να χρησιμοποιήσει αντικείμενα, που μπορούν να το ακρωτηριάσουν. Επίσης και οι γονείς σταματώντας το παιδί από μια επικίνδυνη για τα ίδια δραστηριότητα είναι αντιαυταρχικοί, γιατί η αντιαυταρχική αγωγή καλεί τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς να πουν ένα όχι στο παιδί, όταν αυτό από άγνοια και έλλειψη πείρας οδηγείται στην αυτοκαταστροφή.

β) *Κάνει κάτι που βάζει σε κίνδυνο τη σωματική ακεραιότητα των άλλων παιδιών ή και των μεγαλύτερων του.* Δεν μπορούμε να αφήσουμε το παιδί ασύδoto στο όνομα της αντιαυταρχικής αγωγής ή των δικαιωμάτων του παιδιού όπως τελείως αντιπαιδαγωγικά κάνουν μερικοί γονείς. Πρόκειται για παρερμηνεία των μηνυμάτων της αντιαυταρχικής αγωγής και προς αυτό το σημείο πρέπει να στραφεί η πληροφόρηση των γονιών και των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα, ο γονιός και ο εκπαιδευτικός, σε οποιαδήποτε βαθμίδα της εκπαίδευσης, πρέπει να πει ένα αποφασιστικό όχι στο μαθητή ή το παιδί, όταν οι δραστηριότητές του θέτουν σε κίνδυνο τη σωματική ακεραιότητα των άλλων παιδιών⁴⁰. Τέτοιες περιπτώσεις μπορούμε να συναντήσουμε από το Νηπιαγωγείο, όπου τα παιδιά με διάφορα αιχμηρά αντικείμενα, αλλά και άλλες χειρονομίες μπορούν να προκαλέσουν σωματικές κακώσεις στους συμμαθητές τους ή να τα οδηγήσουν σε θανατηφόρα κατάσταση. Ένα παιδί δεν μπορεί στο όνομα της αντιαυταρχικής αγωγής να χρησιμοποιήσει το ψαλίδι ή το στυλό του και να βγάλει το μάτι του ανύποπτου ή ανίσχυρου συμμαθητή του. Στις περιπτώσεις αυτές, εμποδίζοντας το παιδί από παρόμοιες και άλλες δραστηριότητες, ενεργούμε αντιαυταρχικά και δημοκρατικά και δεν κάνουμε καμιά κατάχρηση των δικαιωμάτων μας ή της εξουσιαστικής παιδαγωγικής σχέσης, όπως τελείως αντιπαιδαγωγικά ισχυρίζονται οι οπαδοί της απόλυτης ελευθερίας και αυτοδοσίας, συνήθως από κακή πληροφόρηση πάνω στο μοντέλο της αντιαυταρχικής αγωγής⁴¹.

γ) *Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί επεμβαίνουν επίσης, στις περιπτώσεις, που οι πράξεις του παιδιού εμποδίζουν τους άλλους*⁴². Πιο συγκεκριμένα, όπως

40. Heinrich Kalbfuss: Lebenskonflikte in der Leistungsgesellschaft: Freiburg 1973, σ. 15-37.

41. Gunnar Heinsohn: Vorschulerziehung in der bürgerlichen Gesellschaft: Geschichte-Funktion-Aktuelle Lage: Frankfurt A. Main 1974, σ. 108-161.

42. A.S. Neill: Das Prinzip Summerhill: Fragen und Antworten: ό.π. σελ. 22.

Βλ. και: Jaspers, K.: Autorität und Freiheit: In: Philosophie und Welt: München 1963.

Βλ. και: Weber, E.: Autorität und Freiheit in der Erziehung: In: Blätter für Lehrerfortbildung 16(1964), σ. 7.

αναφέρει ο A.S. Neill, όταν μια οικογένεια με πέντε μέλη έχει ένα μόνο τηλέφωνο, δεν μπορεί ένα μέλος της οικογένειας να το απασχολεί με τις «ώρες». Αυτό σημαίνει ότι μέσα στο πνεύμα της αντιαυταρχικής διαδικασίας, που μιλάει για το πνεύμα της αμοιβαιότητας και ισότητας, το τηλέφωνο ή οποιοδήποτε άλλο χρηστικό αντικείμενο που εξυπηρετεί μια οικογένεια ανήκει εξίσου σε όλα τα μέλη και δεν μπορεί ένα παιδί, «εν ονόματι» της παιδικής του ιδιότητας να μονοπωλήσει τη χρήση του. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, όλοι στο σπίτι περιμένουν τηλεφωνήματα και θέλουν επίσης να κάνουν τηλεφωνήματα. Η καταστρατήγηση και η κατάχρηση αυτής της χρηστικής δυνατότητας γίνεται σε βάρος άλλων και εμποδίζει τους άλλους⁴³. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να γίνει σαφέστατο ότι στην αντιαυταρχική διαδικασία λέμε ένα αποφασιστικό όχι στο παιδί, όταν αυτό με τις πράξεις του εμποδίζει τους άλλους στην ομαλή συμβίωση στην οικογένεια ή στη γενικότερη συνεργατική σχέση στον κοινωνικό χώρο.

δ) Ένα παιδί, όταν ενοχλεί τους άλλους, επιβάλλεται να του πούμε ένα αποφασιστικό όχι, αφού η αντιαυταρχική αγωγή περιλαμβάνει ακριβώς αυτή την προϋπόθεση για τη λειτουργικότητά της. Σε αντίθετη περίπτωση, αν δηλαδή αφήσουμε το παιδί ασύδοτο να προκαλεί και να ενοχλεί τους άλλους, τότε εφαρμόζουμε μάλλον αναρχική και όχι αντιαυταρχική αγωγή. Όταν ένα παιδί στην οικογένεια ετοιμάζεται για τις πανελλήνιες εξετάσεις και είναι σκυμμένο στα μαθήματα κάποιας δέσμης, δεν μπορεί ένα άλλο μέλος της οικογένειας να ακούει μουσική από το στερεο με την ένταση της φωνής στη «διαπασών». Θα ήταν αντιαυταρχική διαδικασία, αν το άλλο μέλος της οικογένειας χρησιμοποιούσε ειδικό σύστημα ακουστικών, που δεν ενοχλεί τον υποψήφιο για τις εξετάσεις ή τον άρρωστο, ακόμα και αν αυτό δεν είναι το συγκεκριμένο μέλος της οικογένειας. Στις περιπτώσεις αυτές είναι καθήκον να υπενθυμίσουμε στο παιδί ότι η ελευθερία είναι ένας ηθικός καταναγκασμός, όπως παρατηρεί χαρακτηριστικά ο Herbert Marcuse και ότι η αντιαυταρχική αγωγή δε σημαίνει ούτε ασυδοσία, ούτε αναρχία⁴⁴.

43. Hermann Müller: Erziehen: Geht das noch? Freiburg 1975, σ. 9-19.

44. Herbert Marcuse: Studien über Autorität und Familie: Μτφρ. Δ. Κούρτοβικ: Αθήνα 1976, σελ. 8. Ο σ. γράφει: «Ο κόσμος, τώρα, της ελευθερίας και της ανελευθερίας δεν βρίσκονται απλώς ο ένας δίπλα στον άλλο ή ο ένας πάνω απ' τον άλλο, αλλά έχουν μεταξύ τους μια ιδρυτική σχέση. Συγκεκριμένα, η ελευθερία είναι προϋπόθεση της ανελευθερίας - μια εκπληκτική διατύπωση, που πρέπει να τη συλλάβουμε σ' όλη της την παραδοξότητα. Μόνον επειδή και ενόσω ο άνθρωπος είναι ελεύθερος, μπορεί να ζει σε ανελευθερία. Κάτι παραπάνω μάλιστα, επειδή κατά βάθος (σαν χριστιανός, σαν έλλογο άτομο) είναι τελείως ελεύθερος, πρέπει επιφανειακά (σαν μέλος του εξωτερικού κόσμου) να είναι ανελεύθερος».

Η διαφορά μεταξύ της θεωρίας και πράξης στην αυταρχική και αντιαυταρχική διαδικασία⁴⁵.

Η διαπίστωση ότι η εκπαίδευση βρίσκεται ακόμη στο μεταίχμιο της αυταρχικής και αντιαυταρχικής αγωγής προκύπτει και από το γεγονός ότι υπάρχει μια ουσιαστική αποκοπή της θεωρίας από την πράξη⁴⁶. Ενώ δηλαδή η θεωρία είναι αποδεκτή σαν συστηματοποιημένη πράξη, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς θεωρούν αυτή τη σύζευξη και το συγκερασμό των δύο πόλων της παιδαγωγικής διαδικασίας σαν εκφάνσεις μεταφυσικές, που είναι διαμετρικά αντίθετες και αναιρούν η μία την άλλη. Είναι χαρακτηριστική άλλωστε και η άποψη του Mark Oraison που παρατηρεί χαρακτηριστικά τα εξής: «Να γνωρίζει κανείς να ψήσει ένα αυγό δεν είναι φυσικά το ίδιο με το να γνωρίζει γιατί αυτό ψήνεται όταν το ζεσταίνου... Πρόκειται όμως πάντα για γνώση. Και πρόκειται για ένα αυγό. Αλλά το πεδίο εφαρμογής είναι προφανώς διαφορετικό: το πρώτο εντάσσεται σε αυτό που μπορούμε να ονομάσουμε γνώση εμπειρική και το δεύτερο σ' αυτό που μπορούμε να ονομάσουμε γνώση φυσικοχημική. Πρέπει επιπλέον να σημειώσουμε ότι κάποιος που ξέρει γιατί ψήνεται το αυγό, μπορεί κάλλιστα να μην ξέρει να ψήσει ένα αυγό, και συνεπώς να μην μπορεί να το ψήσει...»⁴⁷.

Από μια γενικότερη εκτίμηση αυτής της δυσλειτουργικότητας μεταξύ θεωρίας και πράξης διαπιστώνει κανείς ότι το κυριότερο εμπόδιο είναι ο μυστικισμός και η έλλειψη εκλαΐκευσης της θεωρίας, ώστε αυτή να αποτελέσει ουσιαστικά το βάθρο της επιτυχημένης πράξης. Ο έντιμος τρόπος, που τόσο εμφαντικά τονίζει ο Jerome Bruner⁴⁸ στη μαθησιακή διαδικασία, αμφισβητείται εδώ από τους «ε ι δ ι κ ο ύ ς», που περιχαράκωνονται στις θεωρητικές τους θέσεις και με τη λεκτική και εννοιολογική στρυφνότητα αποκλείουν τους μη ειδικούς από τη σωστή πληροφόρηση. Αυτό έχει σαν επακόλουθο τη δημιουργία σύγχυσης ή ακόμη μιας παραθεωρίας στο συγκεκριμένο επιστημονικό πρόβλημα, που μένει έξω από τα όρια της αφομοίωσης και γίνεται απρόσιτο και ουτοπικό. Σπάνια λοιπόν θα μπορούσε να πείσει κανείς τους ειδικούς ότι η εκλαΐκευση δεν είναι υποβιβασμός, ούτε αυτό που ισχυρίζονται αυθαίρετα «το ρίζιμο της επιστήμης τους». Αν η αλήθεια είναι απλή, τότε πρέπει να λέγεται με την πιο εκλαϊκευμένη της μορφή και ακόμη πιο πολύ, όταν σε θέματα αγωγής και

45. Erna M. Johansen: *Betrogene Kinder: Eine Sozialgeschichte der Kindheit*: Berlin 1979, σ. 117-135.

46. Joachim Wolff: *Unser Kind kommt zur Schule*: München 1971², σ. 129-154.

47. Mark, Oraison: *Τύχη και Ζωή*: Μτφρ. Όθωνα Παναγιωτάκη: Αθήνα 1974, σελ. 18-19.

48. Jerome Bruner: *The process of education*: Μτφρ. Κληρίδης: Αθήνα 1978.

εκπαίδευσης, τα μηνύματα αυτά απευθύνονται στις λαϊκές μάζες, στο μέσο έλληνα γονιό, που χωρίς να περάσει από καμιά σχολή γονιών προσπαθεί να ανταποκριθεί στον παιδαγωγικό του ρόλο. Η στατιστική εκτίμηση στη βιβλιογραφική έρευνα δεν είναι καθόλου ενθαρρυντική. Η γλώσσα και το ύφος που γράφονται τα διάφορα εγχειρίδια είναι μόνο για τους ειδικούς, για τους λίγους, γι' αυτούς που μπορούν να δράσουν με το σύνδρομο της αντιπαράθεσης. «*Νομίζω πως πραγματικά κανένας επιστημονικός κλάδος και καμιά Φιλοσοφική Σχολή δεν ξεφεύγουν εντελώς από την τάση αυτή. Η εντύπωση που επιχειρούν να δώσουν, συνειδητά μερικές φορές αλλά πάντοτε έμμεσα τουλάχιστον και σιωπηρά, είναι κυριολεκτικά το θάμα. Ο «α μ α θ ή ς» μένει έκθαμβος: Νάτος, αντιμέτωπος με την τεράστια άγνοιά του. Αν όμως ο ίδιος «α μ α θ ή ς» κατέχει μιαν άλλη επιστημονική ειδικότητα με τα δικά της κ ο ρ α κ ί σ τ ι κ α θα έχει την τάση ν' απαντήσει στα κ ο ρ α κ ί σ τ ι κ α του πρώτου με τα δικά του»⁴⁹.*

Φαίνεται συνεπώς και εδώ ότι η διαφορά μεταξύ εμπειρικής και φυσικοχημικής γνώσης μπορεί να συσχετιστεί με τη σύγχυση και την αδυναμία εναρμόνισης θεωρίας και πράξης.

Όσοι δεν έχουν σωστή πληροφόρηση στον θεωρητικό τομέα αποτυγχάνουν στην πρακτική διάσταση της αντιαυταρχικής αγωγής και την αποτυχία αυτή την αποδίδουν εσφαλμένα και αβασάνιστα στη δυσλειτουργικότητα ή ακόμα στην ουτοπική ταυτότητα μεταξύ θεωρίας και πράξης. Περιττό βέβαια να τονιστεί για άλλη μια φορά ότι η αποτυχία οφείλεται ουσιαστικά και κύρια σε όσους την εφαρμόζουν, αλλά με ελλιπή πληροφόρηση, αφού το σύστημα λειτουργεί πάντα με την προκατάληψη και το σύνδρομο του κατεστημένου.

Το παιδί μαθαίνει τις καταστάσεις που ζει

Η εκπαίδευση μπορεί να λυτρωθεί από το μεταίχμιο της αυταρχικής και αντιαυταρχικής αγωγής, να αποκτήσει μια ευρύτερη αντιαυταρχική δομή, αν οι εκπαιδευτικές διαδικασίες συνειδητοποιήσουν το ρόλο τους έναντι του παιδαγωγούμενου. Τα παιδιά μαθαίνουν τις καταστάσεις που ζουν. Όπως τονίζει χαρακτηριστικά ο Anton Neuhäusler: «*Για να μπορέσει να μιλήσει ένα*

49. Mark, Oraizon: Τύχη και Ζωή: Όπ.π. σελ. 40. Βλ. και: John Kenneth Gaibraith: Το γράφειν και ομιλείν κατά Gaibraith: Εφ. Βήμα, 16.5.83: σελ. 7. Ο σ. γράφει: «Κάθε ειδικός, που κινδυνεύει να γράψει για το χρήμα, επιδιώκοντας να γίνει κατανοητός, εκτίθεται στις απειλές μιας σοβαρής ηθικής πρόληψης. Οι ειδικοί και όταν ακόμη είναι χοντροκέφαλοι, θα τον επικρίνουν και οι άσχετοι θα συμφωνήσουν μαζί τους. Τούτο οφείλεται στο ότι ο άσχετος, δε φιλοδοξεί να καταλάβει τίποτα με το χρήμα, τον πληθωρισμό ή το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο. Αν συμβεί και κάτι καταλάβει, θα φανταστεί ότι τον κοροϊδεύεις. Μόνο κάποιος αρκετά δυσνόητος αξίζει το σεβασμό».

παιδί πρέπει να του μιλήσουμε, για να μπορέσει να αγαπήσει ένα παιδί πρέπει να το αγαπήσουμε»⁵⁰.

Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί δε θα μπορέσουν να βγουν από το μεταίχμιο της αυταρχικής και αντιαυταρχικής αγωγής, αν δε μάθουν ότι το παιδί μαθαίνει ότι ζει και πολλές φορές οι ίδιοι είναι οι υπαίτιοι στην τροποποίηση της συμπεριφοράς του. Η Dorothy Law Nolte αναφέρεται σε διάφορες καταστάσεις, που συνιστούν και επηρεάζουν τη συμπεριφορά του παιδιού και το οδηγούν σε αντικοινωνικές εκδηλώσεις: «*Αν ένα παιδί ζει με επίκριση, μαθαίνει να καταδικάζει. Αν το παιδί ζει με έχθρα, μαθαίνει να μαλώνει. Αν το παιδί ζει με φόβο, μαθαίνει να είναι φοβισμένο. Αν το παιδί ζει με οίκτο, μαθαίνει να λυπάται τον εαυτό του. Αν το παιδί ζει με γελοιοποίηση, μαθαίνει να είναι ντροπαλό. Αν το παιδί ζει με ντροπή, μαθαίνει να αισθάνεται ένοχο. Αν το παιδί ζει με ενθάρρυνση, μαθαίνει να έχει αυτοπεποίθηση*»⁵¹.

Η αγάπη, η αυτοεκτίμηση, η γενναιοδωρία, η αλήθεια και η δικαιοσύνη, η φιλικότητα και η ψυχική γαλήνη είναι πάντα συνάρτηση της αυταρχικής ή αντιαυταρχικής αγωγής και όχι κληρονομική εκδήλωση, όπως πιστεύουν ορισμένοι παιδαγωγοί. Και η D.L. Nolte θέτει το ερώτημα σε γονείς και εκπαιδευτικούς: «*Το παιδί σου με ποια από τις παραπάνω καταστάσεις ζει*»⁵².

Ο κανονικός άνθρωπος: Homo normalis.

Ο κανονικός άνθρωπος, ο *homo normalis*, είναι ο στόχος της κοινωνικοποίησης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το μεγάλο πρόβλημα είναι ακριβώς στο σημείο αυτό. Στο όνομα της κοινωνικοποίησης, στο όνομα της ομαλοποίησης του ανθρώπου διαπράττονται όλες οι αντιπαιδαγωγικές ενέργειες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γιατί τι είναι κανονικό; Ο Α.

50. Anton Neuhäusler: *Fragmente keines Vorsokratikers*, München 1968.

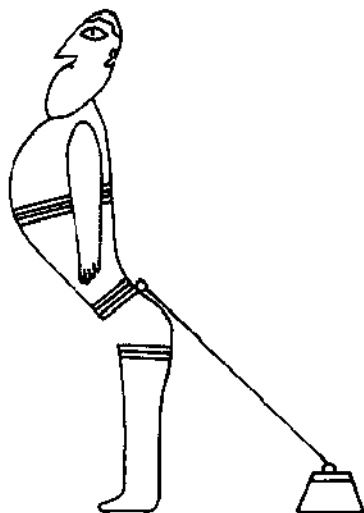
51. Γ. Φλουρής: *Το αυτοσυναίσθημα και η Παιδαγωγική του αντιμετώπιση*: Αθήνα 1981, σελ. 38.

Βλ. και: Α.Ε. Παπάς: *Η αντιπαιδαγωγικότητα της παιδαγωγικής*: 'Όπ.π. σελ. 6.

Βλ. και: Liliane Lurcat: 'Όπ. σελ. 13-27. Η σ. υποστηρίζει ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στο κριτήριο της ταξικής τοποθέτησης και της ατομικής αξίας. Στο σχολικό περιβάλλον διαμορφώνεται αυτό που λέμε: α υ τ ο - υ π ο τ ι μ η σ η και εμποδίζει το παιδί να προσαρμοστεί και το κάνει να αποτύχει στο σχολείο. Ακόμη και οι ατομικές εργασίες δεν είναι παρά μια άλλη μορφή ταξικής τοποθέτησης, γιατί χωρίζοντας τα παιδιά σε κατηγορίες Α-Β-Γ δεν κάνουμε τίποτε άλλο από του να ευνοούμε τα παιδιά της άρχουσας τάξης και να αφήνουμε τα παιδιά των εργατών στο βραδυ ρυθμό της εργασίας τους, δηλαδή να τα προετοιμάσουμε για να υπηρετήσουν την Elite, που ευνοείται από το σχολικό σύστημα και μάλιστα στο όνομα των επανορθωτικών παιδαγωγικών μεθόδων.

52. Γ. Φλουρής: 'Όπ.π. σελ. 38.

Neuhäusler θέτει το ουσιαστικό αυτό ερώτημα στο δοκίμιό του: Die utopie des normalen και ρωτάει: Was ist normal, δηλαδή τι είναι κανονικό⁵³. Αυτός ο κανονικός άνθρωπος είναι συνήθως αλύγιστος, αυστηρός, πιστεύει σε προκαθορισμένες κληρονομικές καταβολές, εκτελεί τις διαταγές των προϊσταμένων του με απαρέγκλιτη εμμονή, θεωρεί κάθε διαταγή αλάθητη και μετατοπίζει τις ευθύνες στην εξουσία⁵⁴. Είναι γνωστή η στάση αυτών των ρομποτοποιημένων ανθρώπων, που η αποκορύφωση της αυταρχικής αγωγής τους φάνηκε ξεκάθαρα στα στρατόπεδα συγκέντρωσης στο Auschwitz και το Dachau.



«HOMO NORMALIS»

Ο homo normalis θα μπορούσε να παρουσιαστεί με το παραπάνω σκίτσο⁵⁵. Ο Wilhelm Reich αναφερόμενος στον κανονικό άνθρωπο γράφει χαρακτηριστικά: «Ξέρω, ανθρωπάκο, γρήγορα κολιά την ταμπέλα της τρέλας σε μια αλήθεια που δε σου αρέσει. Κι εσύ αισθάνεσαι «homo normalis». Κλειδαπαρώνεις τους τρελούς και έτσι οι «ν ο ρ μ ά λ» άνθρωποι, διοικούν αυτόν τον κόσμο. Ποιον λοιπόν να επικρίνουμε για την αθλιότητα που υπάρχει; Όχι εμένα φυσικά, εσύ μόνον το καθήκον σου κάνεις και στο κάτω-κάτω, ποιος είσαι που θα έχεις δική σου γνώμη;»⁵⁶.

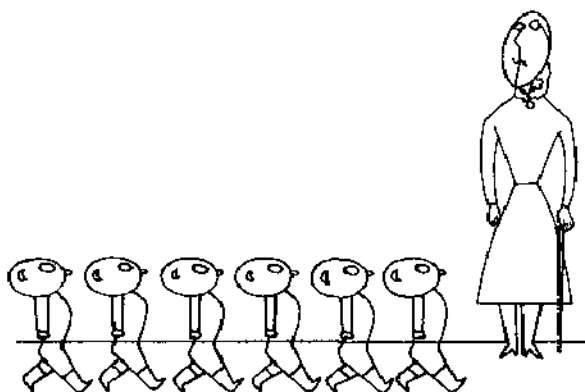
53. Α.Ε. Πακάς: Η Αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής: Όπ. σελ. 13-14.

54. Ο Erich Fromm αναφερόμενος στην αυταρχική αγωγή και στα άτομα που διαπαιδαγωγούνται με αυταρχικές διαδικασίες, διαπιστώνει μια συναισθηματική και ηθική α μ β λ υ ν-σ η, που οδηγεί το άτομο στη μετατόπιση των ευθυνών και τη θηριωδία.

55. Wilhelm Reich: Rede an einen Mann: Μτφρ. Δ. Παπαδημητρίου: Αθήνα 1983, σελ. 108.

56. Wilhelm Reich: Rede an einen Mann: Όπ.π. σελ. 108.

Τα παιδιά επομένως είναι τα θύματα της αυταρχικής αγωγής, που ασκείται στο όνομα της υπευθυνότητας, της εντιμότητας και της φροντίδας για την κατάκτηση της ζωής. Όλα αυτά είναι νομότυπα και το σύστημα δεν παραλείπει να εκθειάζει την αντισταθμιστική τους αξία. Οι διαδικασίες της εκπαίδευσης πολλές φορές παίρνουν μεσαιωνική διάσταση. Το παιδί προσαρμόζεται στο σχολείο. Το αντίθετο είναι για τους αυταρχικούς απεμπόληση και κατάλυση του συστήματος, που έγινε για να προστατέψει τα παιδιά και γιαυτό η υποταγή πρέπει να είναι απροφάσιστη. Έτσι η εκπαίδευση παίρνει ένα χαρακτήρα καθαρά κονφορμιστικό. Τα παιδιά θυμίζουν το gazop του πάρκου, όπου η μηχανή-οδοστρωτήρας τα ισοπεδώνει. Το σχολείο και η εκπαίδευση είναι ή προσπαθεί να είναι ί σ η γ ι α π α ι δ ι ά ά ν ι σ α. Ο W. Reich δίνει τη διάσταση αυτή με το παρακάτω κείμενο:



«Όταν σκέπτομαι τα νεογέννητα παιδιά του και πως τα βασανίζεις για να τα κάνεις νορμάλ ανθρώπους σαν κι εμένα».

«Δε με νοιάζει για σένα, ανθρώπακο, αλλά όταν σκέπτομαι τα νεογέννητα παιδιά σου, πώς τα βασανίζεις για να τα φιάξεις 'κ α ν ο ν ι - κ ο ύ ς' ανθρώπους σαν κι εμένα, τότε μπαίνω στον πειρασμό, να ξανακατέβω κοντά σου για να εμποδίσω το έ γ κ λ η μ ά σ ο υ. Ξέρω όμως ότι φρόντισες να προστατευτείς καλά με το θεσμό του Υπουργείου Παιδείας»⁵⁷.

57. Στον ίδιο: Όπ.π. σελ. 109. Σε άλλο σημείο του βιβλίου του, ο W. Reich αναφέρεται στην εξουσιαστική δομή της κοινωνίας, που δεν αφήνει περιθώρια στον «ανθρωπάκο» να έχει δική του γνώμη και γράφει: «Έχεις δίκιο, Ανθρωπάκο, όταν οι Ούννοι του τάδε ή του δείνα κράτους σου επιτεθούν, πρέπει ν' αρπάξεις το τουφέκι σου. Αυτό όμως που δε βλέπεις, είναι ότι οι Ούννοι «ό λ ω ν τ ω ν κ ρ α τ ώ ν», δεν είναι τίποτε άλλο παρά μυριάδες άλλα α ν θ ρ ω π ά κ ι α, που φώναζαν «Ζήτω», όταν ο Πρίγκιπας, που δε δουλεύει, καμαρωτός, τους κάλεσε στα όπλα, ότι κι αυτοί σαν κι εμένα πιστεύουν, πως δεν έχουν καμιά αξία και λένε: «ποιος είμαι εγώ, που θα έχω δική μου γνώμη;»

Ο ρόλος της αυταρχικής και αντιαυταρχικής αγωγής στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού.

Από έρευνες που έκανε ο Bernstein αποδείχτηκε η στενή σχέση μεταξύ της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού και της εκπαίδευσης, που χρησιμοποιεί η μητέρα για το σκοπό αυτό⁵⁸. Ο Bernstein παραθέτει δύο υποθετικούς διαλόγους, που αντιπροσωπεύουν μια μητέρα από την κατώτερη κοινωνική τάξη και μία από τη μεσαία κοινωνική τάξη⁵⁹. Στην περίπτωση της πρώτης μητέρας από την κατώτερη κοινωνική τάξη παρατηρούμε ένα προστατευτικό ύφος και καμιά σχεδόν προσπάθεια για την αναθέρμανση του διαλόγου μεταξύ μητέρας και παιδιού. Η μάθηση στην περίπτωση αυτή είναι τελείως λεκτική και όχι οργανική, με απόλυτη εξάρτηση από τη μητρική συμπεριφορά. Η μητέρα χρησιμοποιεί ένα φτωχό και ανούσιο λεξιλόγιο με εξουσιαστική και κονφορμιστική διάσταση⁶⁰. Φαίνεται καθαρά ο αυταρχικός χαρακτήρας του διαλόγου και η αδυναμία της μητέρας να ενισχύσει ή ακόμη να αντιληφθεί την ανάγκη του συναισθηματικού ανεφοδιασμού από μέρους του παιδιού και να το χρησιμοποιήσει δημιουργικά για μια παραγωγική μάθηση στη γλωσσική του ανάπτυξη.

1. Διάλογος μητέρας-παιδιού στην κατώτερη κοινωνική τάξη.

«Μητέρα: Κρατήσου σφιχτά.

Παιδί: Γιατί;

Μητέρα: Κρατήσου σφιχτά.

Παιδί: Γιατί;

Μητέρα: Θα πέσεις.

Παιδί: Γιατί;

Μητέρα: Σου είπα να κρατιέσαι σφιχτά, δε σου είπα;»⁶¹

Αντίθετα στο διάλογο με τη μητέρα της μεσαίας κοινωνικής τάξης, το

58. Λάμπρος Σταύρου: Εισαγωγή στην Ψυχοπαθολογία: Νηπίου - παιδιού - εφήβου: ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση: Αθήνα 1983², σελ. 73-81.

59. Paul H. Husein: 'Οπ.π. σελ. 38.

60. Ι. Παρασκευόπουλου: Εξελικτική Ψυχολογία: Τ. Β', Αθήνα χ.χ. σελ. 92-102.

61. Paul H. Husein: 'Οπ.π. οι σ. γράφουν: «Στο πρώτο παράδειγμα, μια ολόκληρη σειρά από πιθανή μάθηση και δυνατούς συνδυασμούς απεκλείσθησαν με την κατηγορική προσταγή. Η φυσική περιέργεια του παιδιού εστομώθη. Δεν υπάρχει συνδετικός κρίκος ανάμεσα στην απαίτηση της μητέρας και την αναμενόμενη αντίδραση του παιδιού. Η μεταβολή της συμπεριφοράς έγινε με διαδικασία σχετική με τη λεκτική εξάρτηση του παιδιού και όχι μέσα από μια οργανική μάθηση. Εάν το παιδί αντιδράσει στην προσταγή εντός μικρού χρόνου, αντιδρά στο δικαίωμα της μητέρας να εκδώσει την προσταγή, δηλαδή αντιδρά στην εξουσία, η οποία συνυπάρχει στο ρόλο της μητέρας», σελ. 38.

λεξιλόγιο είναι περισσότερο προσεγμένο και εμπλουτισμένο. Η μητέρα χρησιμοποιεί τη σχέση αγάπης προς το παιδί και στέλνει την προσταγή με τρόπο αντιαυταρχικό. Η αγωγή στη δεύτερη μητέρα είναι περισσότερο κατανόηση και βοήθεια και λιγότερο δαμασμός.

Ο δεύτερος διάλογος ενισχύει την παιδική περιέργεια. Το παιδί αισθάνεται μια προσέγγιση και ενίσχυση από μέρους της μητέρας.

2. Διάλογος μητέρας-παιδιού στη μεσαία κοινωνική τάξη⁶².

«Μητέρα: Κρατήσου σφιχτά, μικρό μου.

Παιδί: Γιατί;

Μητέρα: Εάν δεν κρατιέσαι, θα τιναχτείς μπροστά και θα πέσεις.

Παιδί: Γιατί;

Μητέρα: Διότι αν το λεωφορείο σταματήσει απότομα, θα τιναχτείς στην μπροστινή θέση.

Παιδί: Γιατί;

Μητέρα: Έλα μικρό μου, κρατήσου σφιχτά και μην κάνεις τόση φασαρία»⁶³.

Η κλητική προσφώνηση της μητέρας προς το παιδί είναι φανερό ότι δημιουργεί ένα νέο κλίμα στη συνέχεια του διαλόγου. Το λεξιλόγιο στη δεύτερη περίπτωση είναι σαφέστερα ανώτερο του προηγούμενου. Είναι στην περίπτωση αυτή μεγάλη η ευθύνη της μητέρας ή της Νηπιαγωγού στη γλωσσική καλλιέργεια του παιδιού και ακόμη η θετική συμβολή της αντιαυταρχικής αγωγής στην επιτυχία των γλωσσικών στόχων⁶⁴.

Χωροταξική οργάνωση της διδασκαλίας και η σχέση της με την αυταρχική και αντιαυταρχική εκπαίδευση.

Η διάταξη των θρανίων, η επίπλωση της σχολικής αίθουσας, η από καθέδρας διδασκαλία και γενικότερα η χωροταξική οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας, δημιουργούν αυταρχική ή αντιαυταρχική ατμόσφαιρα στο σχολείο.

62. Ι. Παρασκευόπουλος: Όπ.π. σελ. 95.

63. Paul H. Husep: Όπ.π. σελ. 38-39.

64. Στον ίδιο: Όπ.π. σελ. 39. Οι σ. γράφουν: «Στο δεύτερο παράδειγμα, το παιδί τοποθετείται σε μια περιοχή συνδυασμών και λογικής συνέχειας. Εάν αντιδράσει σ' αυτούς παρουσιάζεται μια νέα σειρά συλλογισμών. Βεβαίως ύστερα από λίγο θα εφαρμοστεί η κατηγορική προσταγή, αλλά στο μεταξύ προσεφέρθη στο παιδί μια τάξη μαθήσεως. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι σαν αποτέλεσμα της γλωσσικής επεξεργασμένης σχέσεως, οι αρχικές αντιδράσεις του παιδιού αναφέρονται στους λόγους, που υποστηρίζουν την απαίτηση της μητέρας».

Η από καθέδρας διδασκαλία (ex cathedra) αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα του αυταρχικού και δασκαλοκεντρικού σχολείου. Εκεί ο εκπαιδευτικός ασκεί μια γνωστική τελετουργία. Ο ρόλος του είναι ρόλος μεταδότη γνώσεων, δαδούχου και σμιλευτή ψυχών. Ο Σελεστέν Φρενέ εισηγείται την κατάργηση της έδρας. Όταν σε μία τάξη ο δάσκαλος διατηρεί την έδρα και διδάσκει από καθέδρας, έχουμε μια γνήσια μορφή αυταρχικού σχολείου. Όταν η έδρα μετατοπιστεί στο επίπεδο των μαθητών, τότε έχουμε μια ανεκτή κατάσταση μεταξύ αυταρχικής και αντιαυταρχικής αγωγής. Τέλος, αντιαυταρχική εκπαίδευση έχουμε, όταν η έδρα μεταφερθεί σε κάποια γωνιά της σχολικής τάξης και χρησιμοποιηθεί από τους μαθητές για να βάζουν τις τσάντες τους ή ακόμη να ακουμπούν τα σύνεργα για τα καλλιτεχνικά τους μαθήματα⁶⁵.

Συνηθισμένο φαινόμενο στην ελληνική εκπαίδευση είναι η μετωπική διάταξη των θρανίων σε ένα μεγάλο ποσοστό. Η μετωπική διάταξη των θρανίων αποτελεί κλασική μορφή αυταρχικού και δασκαλοκεντρικού σχολείου. Για να μην υπάρξουν παρεξηγήσεις ως προς τις διαπιστώσεις αυτές, με τους παραπάνω όρους δεν εννοούμε απλά και μόνον τη σχέση παιδαγωγού-παιδωγούμενου στην αγωγή, όσο τη μαθησιακή διαδικασία. Στη μετωπική διάταξη των θρανίων οι μαθητές συνήθως ανά δύο ή τρεις έχουν μέτωπο προς την έδρα και το δάσκαλο. Μεταξύ των μαθητών υποτίθεται ότι υψώνεται ένα διαχωριστικό τείχος, που δεν επιτρέπει την μεταξύ τους επικοινωνία, αλλά κάθε αναφορά, ερώτηση ή απάντηση έχει στόχο την απευθείας επικοινωνία μεταξύ δασκάλου-μαθητή. Στη μορφή αυτή ο εκπαιδευτικός είναι πόλος δράσης και οι μαθητές αντί-δρασης⁶⁶. Οι μαθητές κάνουν συνήθως μέτωπο κατά του εκπαιδευτικού και συσπειρώνονται μεταξύ τους για την αντιμετώπιση της αυταρχικής εκπαιδευτικής διαδικασίας⁶⁷.

Το σύνδρομο της αυταρχικότητας και αντιαυταρχικότητας στους νέους εκπαιδευτικούς⁶⁸.

Οι νέοι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των σπουδών τους κατέχονται από έναν άκρατο δημοκρατικό και αντιαυταρχικό ενθουσιασμό. Συνήθως η

65. Σελεστέν Φρενέ: Το σχολείο του λαού: Κ. Δ.-Βενιεράτου: Αθήνα 1977, σελ. 154.

66. Alfred Vogel: Unterrichtsformen II, Ravensburg 1978, σ. 15-19.

67. Γράμμα σε μία δασκάλα απ' τα παιδιά του σχολείου της Μπαρμπάνα: Μτφρ. Α. Ιωάννου: Αθήνα 1972, σελ. 26.

68. Ν. Γιαννούλη: Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική: Αθήνα 1980, σελ. 21.

Βλ. και: Wilhelm Straub: Wenn unser Kind zur Schule kommt! Was Eltern wissen müssen, um

κριτική τους είναι οξύτερη για τους γονείς και εκπαιδευτικούς, που χρησιμοποιούν αυταρχικές διαδικασίες και θα περίμενε κανείς ότι νηπιαγωγοί, δάσκαλοι και καθηγητές, που πρωτοδιορίζονται, να αποτελέσουν το ζωντανότερο μοντέλο της αντιαυταρχικής αγωγής. Από έρευνες που έγιναν στη συμπεριφορά των νέων εκπαιδευτικών φαίνεται ότι ο ενθουσιασμός εξατμίζεται μετά από την πάροδο κάποιου χρονικού διαστήματος και αρχίζουν να γίνονται αυταρχικοί. Είναι θα έλεγε κανείς το σύνδρομο της δικής τους αγωγής, κατά τα πρότυπα της δικής τους εκπαίδευσης. Έτσι η αγωγή από κατανόηση και βοήθεια γίνεται δαμασμός. Είναι χαρακτηριστική η άποψη του Bollnow για τα παράπονα των Γερμανών εκπαιδευτικών, ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη σχολική πράξη δεν αντισταθμίζονται με την κατάρτισή τους στις Παιδαγωγικές Σχολές. Κατά τη δική μας εκτίμηση ο διαχωρισμός της θεωρίας από την πράξη είναι το τελευταίο χαρτί όλων των εκπαιδευτικών.

Είναι γεγονός ότι η αυταρχική εκπαίδευση είναι η ευκολότερη λύση για τους εκπαιδευτικούς, όχι όμως και για τους μαθητές και την κοινωνία. Το να μπει ένας εκπαιδευτικός σε μια τάξη και ν' αντιμετωπίσει εξουσιαστικά τους μαθητές με λεκτικές ή ακόμη σωματικές ποινές αποτελεί αναβίωση πρωτόγονης και βάρβαρης εκπαίδευσης, όπου η αγωγή ακολουθούσε τη διαδικασία του «τσιρκου» ή καλύτερα την εκπαίδευση για το «σ κ υ λ ι τ ο υ Ρ α ν ί ο ν»⁶⁹.

Αντίθετα, μια αντιαυταρχική αγωγή απαιτεί περισσότερη δραστηριότητα από μέρους του εκπαιδευτικού, οργάνωση της αγωγής και της μάθησης, απόρριψη δογματικών θέσεων, διαλογοκεντρική διδασκαλία, φυσική και αβίαστη συναίνεση του μαθητή στην αποδοχή της αυθεντίας και γενικότερα πνεύμα ισοτιμίας και αμοιβαιότητας μεταξύ παιδαγωγού-παιδωγούμενου, με ελευθερία και υπευθυνότητα. Οι νέοι εκπαιδευτικοί, που με την πάροδο του χρόνου προσβάλλονται από το σύνδρομο του αυταρχικού σχολείου, που έμεινε στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης σαν *το σχολείο του Ε υ ρ ω τ α*, ας δουν τουλάχιστον πώς χαρακτηρίζει ο Δ. Γληνός την εκπαιδευτική του δομή: «*Όλοι το γνωρίζατε το σχολείον φυλακήν και το σχολείον υ π ν ω τ ή ρ ι ο ν, το σχολείον των λ ό γ ω ν, των γραμματικών τύπων και των κ ε ν ώ ν φ ρ ά σ ε ω ν, το σχολείον το σκοτεινόν εσωτερικώς και εξωτερικώς, το σχολείον του Ε υ ρ ω τ ο ς και του ψ υ χ ι*

helfen zu können: Freiburg 1974, σ. 32-40. Βλ. και: Herbert R. Kohl: *Antiautoritärer Unterricht in der Schule von heute*: Hamburg 1971, σ. 81-91. Βλ. και: Erich Wasm: *Helft Kinder leben: Erziehung die den Alltag sieht*: Freiburg 1974, σ. 28-31.

69. Για τον Pavlov βλ. (Γ.Κ. Παπαγεωργίου: *Ψυχολογία* - Χ. Τομασίδης: *Εισ. στην Ψυχολογία* - Μαργκουδάκης Γ.: *Μάθηση. Ψυχολογική Θεώρηση* — Α. Δανασσής-Αφεντάκης: *Διδακτική*: Τ. Α': *Μάθηση κ.ά.*).

κ ο ύ α πο π ν ι γ μ ο ύ, τ ο σ χ ο λ ε ί ο ν ο δ ο σ τ ρ ω τ ή ρ α κ α ι
Π ρ ο κ ρ ο ύ σ τ η ν τ ω ν ψ υ χ ώ ν, τ ο σ χ ο λ ε ί ο ν τ ο α φ ρ ο ν η μ ά τ ι-
σ τ ο ν, τ ο σ χ ο λ ε ί ο ν π ο υ δ ί ν ε ι χ α ρ τ ι á κ α ι τ ί π ο τ ε á λ λ ο, τ ο σ χ ο λ ε ί ο ν τ ο
π ε ρ ι φ ρ ο ν ό μ ε ν ο ν á π ό μ α θ η τ á ς, á π ό γ ο ν ε í ς, á π ό κ ο ι ν ω ν í α ν κ α ι Π ο λ ι τ ε í-
α ν»⁷⁰.

Πότε η εκπαίδευση είναι αυταρχική

Η εκπαίδευση γίνεται αυταρχική ή αντιαυταρχική ανάλογα με το ρόλο που αναλαμβάνει και ασκεί ο εκπαιδευτικός της σχολικής βαθμίδας. Ο ρόλος αυτός μπορεί να χαρακτηρίσει το σχολείο αυταρχικό ή αντιαυταρχικό ανεξάρτητα από τα αποτελέσματα στη γνωστική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός είναι αυταρχικός όταν:

- Είναι παντογνώστης και μεταλαμπαδευτής της γνώσης⁷¹.
- Είναι πηγή του πνεύματος και της σοφίας, και θεωρείται ως η ψυχή του σχολείου⁷².
- Δαδούχος και πυρπολητής ψυχών.
- Σμιλευτής ψυχών και το παιδί θεωρείται «σμίλευμα»⁷³.
- Λειτουργός και το έργο του «λειτουργήμα» σε αποκλειστικότητα⁷⁴.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΕΚΣΥΓΧΡΟΝΙΣΜΕΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.

Σε αντιπαράθεση προς το ρόλο του αυταρχικού εκπαιδευτικού, στο σημερινό εκσυγχρονισμένο σχολείο ο ρόλος του είναι:

Βοηθητικός, συμβουλευτικός, καθοδηγητικός, συνεργατικός, δημιουργικός, αντιαυταρχικός, πολιτικός, κοινωνικός κλπ.⁷⁵

Ο ρόλος αυτός απορρέει από τα μηνύματα των επιστημών της αγωγής που στηρίζονται σε μεγάλη κλίμακα στη γνωστική ψυχολογία. Το συμπερι-

70. Δημήτρης Γληνός: Ένας Άταφος Νεκρός: Αθήνα 1925, σελ. 303.

71. Ο εκπαιδευτικός έχει πρότυπο το Φ. Βάκωνα, που συγκέντρωνε τις ιδιότητες του παντογνώστη και απ' όπου εκπορεύτηκε και η αρχή: «η γνώση είναι δύναμη».

72. Πρόκειται για το δασκαλοκεντρικό σχολείο, όπου οι μαθητές αποδέχονται την αυθεντία του εκπαιδευτικού a priori, χωρίς καμία δυνατότητα συναίνεσης.

73. Πρόκειται για το Παλαμικό μοντέλο του εκπαιδευτικού, γνωστό από το στίχο του Κ. Παλαμά: «Σμίλεψε πάλι, δάσκαλε, ψυχές, σοφέ...».

74. Σήμερα και οι οδηγοί των τρόλεϊ επικαλούνται τον όρο «λειτουργήμα».

75. Α. Καζαμίας - Α.Ε. Παπάς: Ο ρόλος και το έργο του Δασκάλου στο εκσυγχρονισμένο σχολείο: Εισήγηση στο ΥΠΕΠΘ, για τα Αναλυτικά Προγράμματα των Π. Ακαδημιών και Σχολών Νηπιαγωγών (Ανέκδοτη): σελ. 29, Αθήνα 1981.

φοριστικό μοντέλο αγωγής που προαναφέραμε, με τη θετική ή την αρνητική ενίσχυση απέδειξε ότι εξασφαλίζουμε πρόσκαιρη συναίνεση του μαθητή στην συγκεκριμένη τροποποίηση της συμπεριφοράς του, που εκφυλλίζεται αργότερα και αλλοτριώνει την ανθρώπινη προσωπικότητα. Στη μαθησιακή ιδιαίτερα διαδικασία ο μαθητής *μαθαίνει πώς να μαθαίνει*, διερευνά και επανανακαλύπτει τη γνώση με την προσωπική δημιουργική συμμετοχή του και η αποδοχή της αυθεντίας δεν ξεκινά από τη «δυνάμει» αποδοχή της, αλλά από την αμφισβήτηση, για να οδηγηθεί έτσι συμμετοχικά στη συναίνεση, που σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να είναι τυποποιημένη ή ακόμη εξουσιαστική⁷⁶. Η αγωγή παίρνει χαρακτήρα κατανόησης και βοήθειας κατά τον Seif και παύει να είναι δαμασμός ή σχέση stimulus-respons. Ακόμη περισσότερο, η αγωγή δεν είναι προσαρμογή, όπως ήθελε το συμπεριφοριστικό σχολείο, γιατί είναι πιο ευρύτερα αποδεκτό, όπως τονίζει και ο Paulo Freire, ότι η προσαρμογή είναι χαρακτηριστικό των ζώων και αποτελεί στοιχείο *α π α ν θ ρ ώ π ι σ η ς* και όχι *ε ξ α ν θ ρ ώ π ι σ η ς*. Από την άποψη αυτή ο ρόλος που προαναφέραμε συνδυάζεται άριστα και με το σκοπό της παιδείας κατά το άρθρο 16 του Ελληνικού Συντάγματος, που μιλάει για τη δημιουργία «*ε λ ε υ θ έ ρ ω ν κ α ι υ π ε υ θ ύ ν ω ν π ο λ ι τ ώ ν*»⁷⁷.

ΑΥΤΑΡΧΙΚΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΑΥΤΑΡΧΙΚΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

*α) Η αυταρχική μαθησιακή διαδικασία είναι: Τ α ῖ σ τ ι κ ῆ ἢ
Τ ρ α π ε ζ ι κ ῆ:*

Στη μαθησιακή αυτή διαδικασία ο εκπαιδευτικός κατέχεται από μια «αλλοτριωτική πολυλογία», θεωρεί τους μαθητές του δοχεία κενά, που πρέπει να υπερπληρώσει με τα νόματα της σοφίας του. Ο εκπαιδευτικός κάνει καταθέσεις στο Ταμειυτήριο των μαθητών. Οι μαθητές γίνονται «συλλέκτες», καλοί αντιγραφείς της σοφίας του εκπαιδευτικού, αλλά όχι ερευνητές και δημιουργοί. Ο Paulo Freire παρουσιάζει τη σχέση δασκάλου-μαθητή σαν έναν από τους μηχανισμούς της «ιδεολογίας της καταπίεσης» στην παρακάτω διάσταση:

76. Αντώνιος Δανασσής-Αφεντάκης: Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής σκέψης: 17ος-20ός αι. Β' έκδοση: Αθήνα 1980: σελ. 149. Ο σ. γράφει: «Ο δάσκαλος, κατά τη νέα αντίληψη για την αγωγή, δεν πρέπει να είναι ο παντογνώστης και ο επιφορτισμένος να γεμίζει το πνεύμα του παιδιού με γνώσεις, αλλά ο υποκινητής ενδιαφερόντων και ο αφυπνιστής πνευματικών και ηθικών αναγκών».

77) Θεόφρατος Γέρον: Εκπαιδευτική Πολιτική: 1975-1981; Αθήνα 1981, σελ. 128. Βλ. και: Χαράλαμπος Νούτσου: Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός έλεγχος: 1931-1973: Αθήνα 1979: σελ. 15-19.

1) Ο δάσκαλος διδάσκει, οι μαθητές αποταμιεύουν τη σοφία του. 2) Ο δάσκαλος είναι παντογνώστης και οι μαθητές πνευματικά «ενδεείς». 3) Ο δάσκαλος λογοκοπεί και οι μαθητές αποταμιεύουν τη σοφία του. 4) Ο δάσκαλος δογματίζει και οι μαθητές προσαρμόζονται. 5) Ο δάσκαλος καθορίζει την ύλη χωρίς τη συναίνεση των μαθητών του. 6) Ο «δάσκαλος συγχέει την αυθεντία της γνώσης με τη δική του επαγγελματική αυθεντία»⁷⁸.

Η μέθοδος αυτή που αποκαλείται από τον J.P. Sartre *ταϊστιική*, καταργεί την έρευνα, τη διερεύνηση, την ανακάλυψη και την *επανα-ανακάλυψη*. Είναι αντιδημιουργική και *αυταρχική* και στηρίζεται περισσότερο στην *εξουσιαστική* και όχι στην *συναίνετική* σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή.

β) Η αντιαυταρχική μαθησιακή διαδικασία⁷⁹

Στη διαδικασία αυτή: 1. Ο Εκπαιδευτικός δεν ακολουθεί τα πρότυπα του δικού του δασκάλου. 2) Απορρίπτει το δασκαλοκεντρικό σχολείο. 3) Δε διδάσκει *ex cathedra*⁸⁰. 4) Δεν προσαρμόζει τα παιδιά στη διδασκαλία, αλλά τη διδασκαλία στα παιδιά⁸¹. 5) Δεν κάνει ο δάσκαλος ό,τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές του. 6) Δε δίνει την εντύπωση στους μαθητές ότι τα ξέρει όλα. 7) Κινητοποιεί και δραστηριοποιεί την τάξη, ώστε να κατακτήσουν τη γνώση με προσωπική αυτενέργεια και συμμετοχικότητα⁸². 8) Δε μιλάει περισσότερο από 8' λεπτά στη διδακτική ώρα. 9) Αποφεύγει τις «πνευματοκτόνες ερωτήσεις» και ενισχύει την παιδική περιέργεια, ώστε να ενθαρρυνθεί η μαθητική ερώτηση. Τέλος απομυθοποιεί το ρόλο της αυθεντίας και καλλιεργεί τη συναινετική της αποδοχή, σε πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας μεταξύ δάσκαλου-μαθητή⁸³.

78. Paulo Freire: *Pedagogy of the Oppressed*; Penguin books: England 1972; μτφρ. Γ. Κρητικός: Αθήνα 1974, σελ. 79-80.

79. Αθανάσιος Ε. Παπάς: *Παιδαγωγικομεθοδολογικά ερωτήματα στην Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*: Αθήνα 1984, σελ. 3-31.

80. Robert Dottrens: *Democratie und education*; Μτφρ. Γ.Α. Βασδέκη: Αθήνα 1955, σελ. 96.

81. Καψάλης Αχιλλέας: *Παιδαγωγική Ψυχολογία*: Θεσ/νίκη 1983, σελ. 403-425.

82. Κώστα Πόρποδα: *Η διαδικασία της μάθησης*: Αθήνα 1983, σελ. 9.

83. Ηλίας Βιγνόπουλος: *Η Τέχνη στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο*: τ. Α', Αθήνα 1982, σελ. 12. Ο σ. γράφει: «Μια αγωγή που είναι καταπιεζόμενη ή έστω κατευθυνόμενη, δεν είναι πραγματική αγωγή, είναι *τιθάσευση* είναι στην ουσία, *δυνάστευση*».

Η ΑΥΤΑΡΧΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ Ο ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΝΑΡΚΙΣΣΙΣΜΟΣ.

Ο Παιδαγωγικός Ναρκισσισμός μπορεί να πάρει επικίνδυνες διαστάσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί σαν αυτοθαυμασμός και βιολογική ή ακόμη πνευματική προέκταση της προσωπικότητας του παιδαγωγού στον παιδαγωγούμενο, μας οδηγεί μοιραία στη δημιουργία αντιγράφων και φτωχών απεικασμάτων της δικής μας προσωπικότητας.

Εδώ φαίνεται καθαρά ο ρόλος της λειτουργίας του προτύπου με εξουσιαστικό και ναρκισσιστικό περιεχόμενο. Εκπαιδευτικοί και γονείς κάνουν το λάθος να αναπαράγουν κονφομιστικά τη δική τους προσωπικότητα. Ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι τελείως το αντίθετο. Ας φανταστεί κανείς τι θα μπορούσε να γίνει αν ο Σωκράτης έκανε τους μαθητές του ωχρά αντίγραφα της δικής του προσωπικότητας. Τότε ο Πλάτωνας θα ήταν ένας μικρός Σωκρατίσκος και ο Αριστοτέλης, μαθητής του Πλάτωνα, ένας «Πλατωνίσκος».

Η αυταρχικότητα εδώ είναι σε έξαρση, γιατί ο μαθητής ή το παιδί γενικότερα θα υφίσταται συνεχείς ματαιώσεις και αναστολές, για να φτάσει το επιθυμητό Status, που ο γονιός ή ο παιδαγωγός έχουν σαν στόχο τους. Ακόμη το πράγμα παίρνει αυταρχικότερη μορφή, όταν η αναπαραγωγή της συγκεκριμένης συμπεριφοράς του προτύπου έρχεται σε αντίθεση με το περιβάλλον ή την ατομικότητα του παιδιού. Εκπαιδεύουμε εδώ μια διχασμένη προσωπικότητα, που θα βρει αργότερα μηχανισμούς διαφυγής από την αφόρητη γι' αυτό πραγματικότητα.

Η ΑΝΤΙΑΥΤΑΡΧΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΟΙ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΑΞΙΕΣ.

Σε εναρκτήριο λόγο στην Ακαδημία Αθηνών, ο Ε. Παπανούτσος είχε τονίσει την ανάγκη αναθεώρησης των παραδοσιακών αξιών. Οι δύο Παγκόσμιοι πόλεμοι απέδειξαν ότι πολλές από τις αξίες της παλιότερης γενιάς δεν ανταποκρίθηκαν στο ρόλο τους. Ειδικότερα η στάση των ενηλίκων απέναντι των σημερινών νέων πρέπει να αναθεωρηθεί. Η σημερινή νεότητα κατηγορείται ότι είναι χειρότερη από την «*π ρ ο π ο λ ε μ ι κ ή*». «*Σπάνια βρίσκεται κανείς να την εγκωμιάσει, οι πιο πολλοί την κατηγορούν ότι έχασε την φιλοπονία, το φιλότιμο, τ η ν ν τ ρ ο π ή, τις αρετές που κάνουν το νέο άνθρωπο συμπαθητικό, αγαπητό. Μη βιαστείς να συμφωνήσεις μαζί τους. Οι περισσότεροι δεν μπορούν ή δεν θέλουν να είναι αντικειμενικοί στις κρίσεις τους, μερικοί έχουν προσωπικούς λόγους να καταφέρνται, άλλοι γενικεύουν επιπόλατα. Εσύ να κάνεις προσεκτικές παρατηρήσεις και να σχηματίσεις τη δική σου γνώμη*»⁸⁴.

84. Ε.Π. Παπανούτσου: Η Παιδεία, το μεγάλο μας πρόβλημα: Αθήνα 1976, σελ. 31.

Ηθικά και διανοητικά χαρίσματα των σημερινών νέων.

- Ευρύτερη γνώση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος.
- Ανυποχώρητοι στις απόψεις τους, όταν αυτές αμφισβητούνται αυταρχικά.
- Απορρίπτουν την υποκρισία, την προσποίηση και την καθωσπρεποσύνη.
- Εξωοικογενειακές δραστηριότητες και δίψα για τη ζωή.
- Απομυθοποίηση πολλών «ταμπού».
- Αγωνίζονται με πρωτοβουλία και ευθύνη για τη διατήρηση των δικαιωμάτων τους⁸⁵.

Το σημαντικό στην εκπαίδευση είναι να μην μας διαφύγει ο έλεγχος της βούλησης: *«Αυτόν τον «έλεγχον» καλείσαι να καλλιεργήσεις μέσα στη συνείδηση των μαθητών σου, Δάσκαλε, της νέας γενιάς. Όχι να της αλλάξεις την ψυχή, να της ανατρέξεις τις αρχές, να αντισταθείς στις διεκδικήσεις της – αυτό δεν μπορείς και αν μπορούσες δεν θα έπρεπε να το θελήσεις, αφού πρόκειται να είσαι Δάσκαλος και όχι αστυνόμος»⁸⁶.*

Για το θέμα της τροποποίησης των παραδοσιακών αξιών, ο Α. Τσοπανάκης, κάνοντας αναφορά στη Ρόξα Ιμβριώτη, παραθέτει δύο παραδείγματα αξιών, που όχι μόνο τροποποιήθηκαν, αλλά και το δεύτερο προκαλεί δέος στη νεοελληνική κοινωνία. Η αναφορά γίνεται ιδιαίτερα στις ηθικές αξίες: *«Η κ. Ιμβριώτη ετόνισε ιδιαίτερα πως ηθικές αξίες δε μένουν αμετάβλητες, αλλά μεταβάλλονται από εποχή σε εποχή κι έφερε δυο παραδείγματα από την αρχαία Ελλάδα, την κλεψιά που ασκούσαν τα Σπαρτιατόπουλα, για να φέρουν το μερίδιό τους στο συσσίτιο –και τιμωρούνταν μάλιστα αν δεν τα κατάφερναν– και τους Πτολεμαίους που παντρεύόταν την αδελφή του»⁸⁷. Αν και ο Α. Τσοπανάκης δεν θεωρεί τα παραδείγματα αυτά «πετυχημένα», παρατηρεί: «Δεν είμαι από εκείνους που πιστεύουν ότι οι ηθικοί νόμοι κι αξίες μένουν ή πρέπει να μένουν αμετάβλητοι. Πιστεύω ακράδαντα πως εκφράζουν τις πεποιθήσεις ορισμένων εποχών και τόπων, γι' αυτό και δεν είναι πάντοτε παντού ίδιοι. Κι ατονούν ή αντικαθίστανται όταν ξεπερασθούν, συμβαίνει δε να διαφέρουν συχνά στα διάφορα γεωγραφικά πλάτη, ανάλογα με τη θεμελιακή τους*

85. Στον ίδιο: Όπ.π. σελ. 33-34. Ο σ. παραθέτει και την αρνητική όψη ορισμένων νέων ως εξής: 1. Άτακτη συλλογή γνώσεων. 2. Ιταμότητα και σοφιστεία. 3. Απομυθοποίηση των «ιερών και οσίων», που οδηγεί στον κυνισμό. 4. Το πάθος της ανεξαρτησίας, τους οδηγεί σε άλλα χειρότερα δεσμά. Βλ. και: Α.Ε. Παπιάς: Ελληνική παράδοση και λαογραφική έρευνα: Ελεύθερη Γενιά: Τ. 32, Ιούνιος 1979: σελ. 11-12.

86. Ε.Π. Παπινούτσου: Όπ.π., σελ. 34

87. Αγαπητός Γ. Τσοπανάκης: Ο Δρόμος προς τη Δημοτική: Μελέτες και άρθρα: Θεο/νίκη 1982, σελ. 68.

θέση»⁸⁸.

Οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης όπως καθορίζονται από το Σύνταγμα δεν αφήνουν δυνατότητα για αμφισβήτηση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Εκείνο που μπορεί να συζητηθεί είναι οι διαδικασίες της αγωγής και η αξιολόγηση των γεγονότων. Αν η αγωγή και η μάθηση συνδέονται με την τροποποίηση της συμπεριφοράς του παιδιού, τότε σε ένα περιβάλλον που τροποποιείται καθημερινά, πρέπει παράλληλα να τροποποιησουμε και τους εαυτούς μας, αν θέλουμε να συνυπάρξουμε με τους άλλους λαούς.

Εμμονή σε αξίες; που δεν έχουν λειτουργικότητα, αλλά αποτελούν μεταφυσικά γεγονότα, δεν μπορεί να αποτελέσει δέσμευση για το κοινωνικό σύνολο, που αποφασίζει συλλογικά και δημοκρατικά στην τροποποίησή τους. Αντίθετα οι αξίες, αν και προκαθορισμένες, μπορούν να μεταπλάθονται χωρίς φυσικά να χάνουν την ταυτότητά τους, ούτε να γίνουν στόχος φανατισμού για τις ομάδες αναφοράς σε βάρος της εκπαίδευσης του λαού.

ΤΟ ΑΝΤΙΑΥΤΑΡΧΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ Η ΑΓΩΓΗ ΟΠΩΣ ΔΙΑΤΥΠΩΘΗΚΕ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΤΗΚΕ ΑΠΟ ΤΟΝ A.S. NEILL⁸⁹

Το αντιαυταρχικό μοντέλο εκπαίδευσης του A.S. Neill, αποτέλεσε ένα αμφιλεγόμενο σύστημα αγωγής και κατακρίθηκε τόσο στις δυτικές, όσο και στις ανατολικές χώρες. Παρά τις υπερβολές που περικλείει η αντιαυταρχική εκπαίδευση του A.S. Neill θεωρούμε σκόπιμο να παραθέσουμε τις κατευθυντήριες γραμμές του για μια καλύτερη πληροφόρηση, αλλά ταυτόχρονα και για ουσιαστικότερο έλεγχο της κριτικής που ασκήθηκε θετικά ή αρνητικά στις αρχές τού σχολικού συστήματος της αντιαυταρχικής αγωγής.

88. Αγαπητός Γ. Τσοπανάκης: 'Οπ.π. σελ. 68. Ο σ. αναφέρεται στα δύο παραδείγματα της Ρ. Ιβριώτη: 1. Η κ ρ υ π τ ε ί α (= κλεψιά), που συναντάται στην Αρχαία Σπάρτη και 2. Στην περίπτωση των Πτολεμαίων, που ο αδελφός παντρευόταν την αδελφή του, και θεωρείται μίμηση των Φαραωνικών εθίμων, όπου ο Φαραώ πατέρας παντρευόταν την κόρη του. Ο σ. αντιπαραθέτει εδώ τον αποτροπιασμό του ελληνικού λαού για τις αιμομιξίες. Κλασική περίπτωση ο Οιδίποδας Τύραννος του Σοφοκλή.

89. A.S. Neill: Summerhill: A radical approach to child reading: Μτφρ. Κ. Λάμπρου: Αθήνα 1972, σελ.

Βλ. και A.S. Neill: Freedom not licence: Μτφρ. Ε. Γραμμένος: Αθήνα 1975, σελ.

Βλ. και A.S. Neill: Summerhill: For and against: Μτφρ. Ε. Γραμμένος: Αθήνα 1975.

Μιχ. Ι. Κασσωτάκης: Οι Φιλελεύθερες Παιδαγωγικές Τάσεις κατά τους Νεωτέρους Χρόνους: Αθήνα 1980, σελ. 30-32.

1. Συνοπτική παρουσίαση της αντιαυταρχικής αγωγής στο σχολείο του A.S. Neill.

— Κατά την άποψη του A.S. Neill το παιδί είναι καλό από τη φύση του και ικανό να ζήσει τη ζωή.

— Ο στόχος της αγωγής συμπίπτει με το στόχο της ζωής, που είναι η χαρά και η ευτυχία. Ο Neill λέγει χαρακτηριστικά ότι ευτυχία είναι μια δέσμη ενδιαφερόντων για την ίδια τη ζωή.

— Οι εμπειρίες που αποκτάει το παιδί δεν πρέπει να γίνονται μόνο με την ψυχή, αλλά και με το συναίσθημα. Η διάσπαση της ψυχικής ισορροπίας στην εκπαίδευση γίνεται γιατί δεν υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ του γνωστικού και του συναισθηματικού τομέα. Είναι φανερό η τάση και ο στόχος της εκπαίδευσης να θεωρεί τα παιδιά δοχεία κενά, που πρέπει να υπερπληρωθούν με τα νάματα της σοφίας, αφού η άποψη ότι «η γνώση είναι δύναμη» βρίσκεται σε έξαρση στο σχολικό μας σύστημα.

— Η αγωγή πρέπει να θεραπεύει τις παιδικές ανάγκες και να ξεκινάει από τη συνολική θεώρηση της προσωπικότητάς του. Χαρακτηριστικό είναι ότι τα παιδιά δεν υποκρίνονται, πράγμα που κάνουν οι μεγαλύτεροι. Τα παιδιά θα μάθουν και θα ασκήσουν τις στάσεις του αλτρουισμού και της αγάπης, όταν μεγαλώσουν και μπουν στο σύστημα όπως οι γονείς και οι παιδαγωγοί.

— Το παιδί μαθαίνει τις καταστάσεις που ζει. Ένα παιδί αποκτά το συναίσθημα του φόβου και της εχθρότητας από την άσκηση πάνω του της πειθαρχίας, που δεν περιέχει καμία αυτονομία, αλλά εκδηλώνεται ετερόνομα με εξουσιαστικές δομές και τη μορφή του **κ α τ α ν α γ κ α σ μ ο ύ**.

— Ο εκπαιδευτικός πρέπει να λέει την αλήθεια στο παιδί. Η ειλικρίνεια και η εντιμότητα του παιδαγωγού προς τον παιδαγωγούμενο αποτελεί ένα από τα σύγχρονα αιτήματα της παιδαγωγικής διαδικασίας.

— Για να ενταχτεί το παιδί ομαλά στο κοινωνικό σύνολο χρειάζεται κατανόηση και βοήθεια, ώστε να γίνει μια ελεύθερη και αυθυπεύθυνη προσωπικότητα. Η ανεξαρτητοποίηση είναι η τάση της Παιδαγωγικής, που έχει στόχο την χειραφέτηση και όχι την **ε ξ ά ρ τ η σ η** του παιδιού από την ετερόνομη επέμβαση του περιβάλλοντος.

— Ο A.S. Neill ξεχωρίζει την **ε λ ε υ θ ε ρ ί α** από την **α σ υ δ ο σ ί α**. Ο ίδιος ο Neill απορρίπτει την **α ν α ρ χ ί α** και δίνει συγκεκριμένες απαντήσεις στα εφικτά όρια μεταξύ ελευθερίας και αναρχίας.

— **Ε λ ε υ θ ε ρ ί α** στο **α ν τ ι α υ τ α ρ χ ι κ ό** σύστημα του Neill σημαίνει ίσα δικαιώματα μεταξύ του παιδαγωγού και του παιδαγωγούμενου: «**Κ α ν έ ν α π α ι δ ί δ ε ν έ χ ε ι τ ο δ ι κ α ί ω μ α ν α γ ί ν ε τ α ι β ά ρ ο ς ή ν α β α σ α ν ί ζ ε ι**

έναν ενήλικο, μόνο και μόνο γιατί είναι παιδί»⁹⁰.

— Τα αισθήματα ενοχής, που η αυταρχική αγωγή εμφυτεύει στο παιδί, το μεταβάλλουν σε ένα υπάκουο και αγχώδες άτομο. Η υποκρισία είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα τέτοιων παιδιών, που αργότερα θα ζητήσουν διάφορους μηχανισμούς, για να ξεφύγουν από την πραγματικότητα. Σκοπός μιας τέτοιας αγωγής είναι να υποτάξει το άτομο στην εξουσία.

— Ο Neill δεν διδάσκει στο σχολείο το μάθημα των Θρησκειών, αλλά στη θέση του βάζει τις ανθρωπιστικές αξίες και προσπαθεί να τις κάνει πράξη.

Ο Α. Β. Κοσμόπουλος κάνοντας μια συνοπτική θεώρηση της αντιαυταρχικής θεωρίας του Α. S. Neill επισημαίνει τις παρακάτω βασικές αρχές στο σύστημά του:

1. Ουδέποτε ένας ευτυχισμένος άνθρωπος κήρυξε τον πόλεμο ή λυντσάρισε ένα μαύρο... Ποτέ ένα ευτυχισμένο αφεντικό δε φόβισε τους υπαλλήλους του»⁹¹.

2. «Θα μπορούσε κανένας χωρίς αυτό να είναι υπερβολή, να υποστηρίξει ότι τα δεινά του πολιτισμού οφείλονται στο γεγονός πως κανένα παιδί δεν μπόρεσε ν' απολαύσει αληθινά το παιχνίδι. Όλα τα παιδιά ανατρέφονται σαν μεγάλοι πολύ πριν γίνουν πραγματικά μεγάλοι»⁹².

3. «Προτιμώ ένα σχολείο που βγάζει ευτυχισμένους σκουπιδιάρηδες από ένα άλλο, που βγάζει νευρωτικούς σοφούς»⁹³.

4. «Μόνον η σεξουαλική ελευθερία είναι σε θέση να εξασφαλίσει την υγεία του αυριανού κόσμου»⁹⁴.

5. «Το τι φρονώ για την κοινωνία, το λέω και το γράφω μάλιστα, αλλά και νάθελα να προσπαθήσω δυναμικά να μεταρρυθμίσω την κοινωνία, αυτή θα με σκότωνε σαν δημόσιο κίνδυνο»⁹⁵.

90. Α. S. Neill: Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής αγωγής: Όπ.π. σελ. 18 και ε.

91. Αλεξ. Β. Κοσμόπουλος: Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου: Αθήνα 1983, σελ. 108. Ο σ. παραπέμπει στο: Neill: *Libres enfants de Summerhill*: Maspero 1970, p. 18.

92. Αλεξ. Β. Κοσμόπουλος: Όπ.π. σελ. 108.

93. Αλεξ. Β. Κοσμόπουλος: Όπ.π. σελ. 108.

94. Αλεξ. Β. Κοσμόπουλος: Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου: Όπ.π. σελ. 109. Ο σ. ασκεί κριτική στο εκπαιδευτικό σύστημα του Neill και αναφέρεται σε ευρύτερη βιβλιογραφία και παρατηρεί: «Μπορεί π.χ., το παιδί να καταλάβει πως δεν αναγνωρίζεται από το δάσκαλό του σαν ελεύθερη συμπεριφορά κ ά θ ε α ν τ ι α ν θ ρ ώ π ι ν η ε κ δ ή λ ω σ η (π.χ. ρ α τ σ ι σ μ ό ς). Μπορεί ν' αντιληφθεί, μέσα από τις εμπειρίες των συμμαθητικών σχέσεων, πως δεν είναι ελευθερία η αποκομμένη από την κοινωνική πραγματικότητα ζωή, ή η αντίθεση σ' αυτήν. Πως και η μια και η άλλη μαρτυρούν ναρκισσευτικές δεσμεύσεις ή προσκολλήσεις».

95. Αλεξ. Β. Κοσμόπουλος: Όπ.π. σ. 109.

Η ΔΙΑΦΟΡΑ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ A.S. NEILL ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ.

Για να φανεί ακόμη πιο εμφαντικά η διαφορά ανάμεσα στο σχολείο του A.S. Neill και των άλλων σχολείων, παραθέτουμε έναν αυθεντικό διάλογο που γίνεται μέσα στο σχολείο του Neill μεταξύ του ίδιου και των μαθητών του.

NEILL: Τώρα θέλω να πω στις καινούργιες ποια είναι η διαφορά ανάμεσα στο Summerhill και τ' άλλα σχολεία. Σ' ένα συνηθισμένο σχολείο πρέπει να μαθαίνει κανείς με το μυαλό του, πρέπει να υπακούει και να κάνει ό,τι του λένε. Πρέπει τον περισσότερο καιρό να μένει καθιστός, ήσυχος στο θρανίο του, το βράδυ να γυρίζει σπίτι, για να μελετήσει Γεωμετρία, Ιστορία... κλπ. Το Summerhill είναι κάτι το εντελώς διαφορετικό. Ποιος μπορεί να μου πει τη διαφορά; Κάποιος απ' την Αμερική. Η Μίλυ.

ΜΙΑΥ: Το Summerhill μας βοηθάει να συνεννοούμαστε με τους άλλους, άλλωστε στην Αμερική τα μαθήματα είναι υποχρεωτικά, εδώ όχι.

NEILL: Ναι, άλλος.

ΛΙΖΑ: Είμαστε ελεύθεροι να κάνουμε ό,τι θέλουμε.

NEILL: Αλήθεια;

ΛΙΖΑ: Μιλάω για τα μαθήματα. Μπορούμε να διαλέξουμε αυτό που θέλουμε να μάθουμε.

NEILL: Είσαστ' ελεύθεροι να κάνετε αυτό που θέλετε. Είσαστε ελεύθεροι να μην σκέπτεστε, αν θέλετε, αλλά δεν είσαστε ελεύθεροι να παραβιάζετε τους κανόνες. Σύμφωνοι; Λοιπόν, εφ' όσον είσαστ' ελεύθεροι άνθρωποι και θεωρείστε ευτυχισμένοι, γιατί υπάρχουν πολλοί που παραβαίνουν τους κανόνες; Να μια ερώτηση, λοιπόν;

ΓΚΟΥΕΝ: Γιατί την ελευθερία δεν την αντιλαμβανόμαστε αμέσως, περνάμε πρώτα μια αντικοινωνική περίοδο.

NEILL: Μάλιστα. Περνάτε μια αντικοινωνική περίοδο, αλλά είναι κανονικό κάτι τέτοιο; Είναι υποχρεωτικό να είναι κανείς αντικοινωνικός;

ΜΙΑΥ: Ναι, Neill, για λίγο καιρό.

NEILL: Γιατί;

ΜΙΑΥ: Μα όταν καταλαβαίνουν ξαφνικά ότι είναι τόσο ελεύθεροι, δεν υπολογίζουν κανένα κανόνα.

ΡΟΥ: Δεν νομίζω ότι κάτι τέτοιο πρέπει να γίνεται συστηματικά. Νομίζω ότι εξαρτάται από τις εμπειρίες που έχει καθένας από το παρελθόν του.

NEILL: Μάλιστα. Ορίστε, μια ενδιαφέρουσα συζήτηση. Η Μίλυ ισχυρίζεται ότι οι άνθρωποι πρέπει να περνάνε από κάπδια αντικοινωνική φάση και ο Ρού λέει ότι κάτι τέτοιο δεν είναι απαραίτητο, ότι είναι το παρελθόν του ανθρώπου κακό, γεμάτο μίσος.

ΤΖΟΪΣ: Ναι βέβαια, Neill, αλλά κατά κανόνα υπάρχει σε κάθε παιδί κάτι, που δεν πάει καλά. Κανένας δεν μπαίνει στην εφηβεία χωρίς προβλήματα. Δε ν ε ί ν α ι μ ό ν ο ν ο ι τ ω ρ ι ν ο ί ν έ ο ι που καταφεύρονται ενάντια στην κοινωνία»⁹⁶.

Συμπληρώνοντας ο Neill τις παιδαγωγικές αρχές του αντιανταρχικού του μοντέλου, υποστηρίζει ότι δεν υπάρχουν προβληματικά παιδιά, αλλά προβληματικοί γονείς και εκπαιδευτικοί. Η οικογένεια και το σχολείο εφαρμόζουν ένα ασφυκτικό σύστημα από αναστολές, μ α τ α ι ώ σ ε ι ς και θ ε τ ι κ έ ς ή α ρ ν η τ ι κ έ ς ενισχύσεις για την εκπαίδευση του παιδιού. Τα παιδιά με τον τρόπο αυτό γίνονται υπάκουα, εξαρτημένα, χωρίς πρωτοβουλία και δημιουργική δυνατότητα στην κοινωνική τους δραστηριότητα.

Στο σχολείο του Neill ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διπλός:

α) Ο εκπαιδευτικός αποτελεί εγγύηση για τη λειτουργία της ε λ ε υ θ ε ρ ί α ς και β) αποτελεί ακόμη πηγή πληροφόρησης, όταν οι μαθητές του το ζητήσουν. Η αυθεντία του δεν επιβάλλεται εξουσιαστικά, αλλά γίνεται αποδεκτή με τη συναίνεση των μαθητών του ή ακόμη απορρίπτεται. Γι' αυτό ακριβώς στο σχολείο του Summerhill οι μαθητές δεν είναι υποκριτές και λειτουργούν με ένα αίσθημα π α ρ ρ η σ ί α ς και δεν καταφεύγουν στην α ν ε ι λ ι κ ρ ί ν ε ι α. Ακόμη στο σχολείο του Neill γίνεται σαφέστατη διάκριση μεταξύ ελευθερίας και αναρχίας. Η α ν α ρ χ ί α δεν έχει καμιά θέση στο αντιανταρχικό σχολείο, γιατί θεωρείται πηγή βαναυσότητας και ασυδοσίας.

ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΟΥ ΑΝΤΙΑΥΤΑΡΧΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΩΝ ΘΕΣΕΩΝ ΤΟΥ Α.Σ. NEILL.

Όπως τονίστηκε και σε άλλα κεφάλαια, το εκπαιδευτικό αντιανταρχικό μοντέλο του Α.Σ. Neill κατακρίθηκε με σφοδρότητα τόσο στις δυτικές όσο και στις ανατολικές χώρες. Οι επικριτές του Neill, για παράδειγμα ο Max Rafferty, Διευθυντής της δημόσιας εκπαίδευσης στην Καλιφόρνια, χαρακτηρίζει τον Α.Σ. Neill «τσαρλατάνο» και τους εισηγητές των αντιανταρχικών μοντέλων «γενιά των απατεώνων». Γενικότερα οι επικρίσεις επικεντρώνονται στα παρακάτω σημεία:

Σκοπός της εκπαίδευσης δεν είναι η χαρά και η ευτυχία, όπως υποστηρίζει ο Α.Σ. Neill, αλλά η υποχρέωση να εξοπλίσει τα παιδιά με

⁹⁶. Ντικενς-Hermy-Holt κ.ά.: Η Ιδεολογία της εκπαίδευσης και η μάθηση της ελευθερίας: Αθήνα 1979, σελ. 86-87.

γνώσεις και δεξιότητες, για να αντιμετωπίσουν την πλάνη και τον ανταγωνισμό, που τα περιμένει στην κοινωνία των ενηλίκων.

— Η άποψη του A.S. Neill ότι το σχολείο πρέπει να προσαρμοστεί στο παιδί είναι λανθασμένη. Κάτι τέτοιο αποτελεί απάτη για το ίδιο το παιδί, γιατί ξέρουμε καλά ότι η σκληρή πραγματικότητα της ζωής, μας εξαναγκάζει να προσαρμοστούμε σ' αυτήν, αν θέλουμε να επιβιώσουμε.

— Ο A.S. Neill μιλάει για την κατάργηση του φόβου σαν την προϋπόθεση, που οδηγεί το παιδί στην ευτυχία. Αυτό είναι ουτοπικό γιατί καταργώντας το σόβο από το παιδί θα απειλήσουμε την ίδια την ύπαρξή του. Η κοινωνία μας, υποστηρίζουν οι επικριτές, είναι κατάρμεστη από μανιακούς, από καλώςδια υψηλής τάσης, από μεθυσμένους οδηγούς και άλλους κακοποιούς, που αποτελούν μόνιμο κίνδυνο για τα παιδιά. Χωρίς το φόβο «πολύ σύντομα δε θα υπάρχουν μαθητές για να μορφώσουμε, ούτε σχολεία»⁹⁷.

— Στο αντιαυταρχικό σχολείο του Summerhill δεν υπάρχουν υποχρεωτικά μαθήματα. Αν, λένε οι επικριτές του Neill, γενικεύσουμε την αρχή αυτή, τότε ανατρέπεται ο ίδιος ο σκοπός της αγωγής, γιατί: «Το σχολείο δεν είναι ούτε κέντρο θεραπείας, ούτε κέντρο αναψυχής, ούτε ψυχιατρείο. Είναι ένας τόπος, όπου η σοφία των αιώνων μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά και όπου διδάσκουν τους νέους να σκέφτονται με λογικό και συστηματικό τρόπο. Ένα σχολείο, όπου τα μαθήματα δεν έχουν σημασία, είναι ένα σχολείο όπου η ίδια η εκπαίδευση δεν έχει καμιά σημασία»⁹⁸.

— Οι ιδέες του Neill για τη γενετήσια αγωγή συγκεντρώνουν τη σφοδρή κριτική εναντίον του. Ο Max Rafferty παρατηρεί: «Σημειώστε ότι ο κ. Διευθυντής (Neill) δεν ανησυχεί καθόλου για την ιδέα του καλού και του κακού, που είναι τόσο παλιά όσο και ο κόσμος»⁹⁹.

— Ο Neill περιφρονεί το «βιβλιοσχολείο». Αυτό είναι επιζήμιο για το ίδιο το παιδί γιατί το αποστερεί από τη σοοία των βιβλίων και ενηλίκων, που μεταλαμπαδεύεται μέσω των σχολικών βιβλίων στους μαθητές.

— Το αντιαυταρχικό σχολείο καταργεί τις ποινές και τις αμοιβές. «Μολονότι δεν είμαι υπέρ της Παυλοβιανής μεθόδου των αντανακλαστικών,

97. Summerhill: Όπ.π. σελ. 252.

98. Summerhill: Όπ.π. σελ. 253.

99. Summerhill: Όπ.π. σελ. 254. Ο Max Rafferty παρατηρεί: «προσωπικά θα προτιμούσα, να στείλω τα παιδιά μου σ' έναν οίκο ανοχής, παρά στο Summerhill». Επίσης: Summerhill: Όπ.π. σελ. 68. Η Louise Bates Ames γράφει για το ίδιο θέμα: «Συμφωνώ με το Vance Packard ότι στο ζήτημα της σεξουαλικής συμπεριφοράς οι νέοι πρέπει να μάθουν ν' αναγνωρίζουν τις αξίες των ενηλίκων».

πιστεύω ότι η ανταμοιβή και η τιμωρία είναι χρήσιμες και ακίνδυνες, όταν χρησιμοποιούνται λογικά»¹⁰⁰.

— Ο A.S. Neill είναι κατά του σεβασμού και της εξουσίας. «Πιστεύω ότι η πειθαρχία στα παιδιά είναι το πρώτο βήμα για την αυτοπειθαρχία στην ώριμη ηλικία. Ο σεβασμός για τους άλλους είναι απαραίτητος, αν θέλει κανείς ν' αποκτήσει σεβασμό για τον εαυτό του»¹⁰¹.

— Ο A.S. Neill θεωρεί το παιχνίδι πρωταρχικό στοιχείο για την ολοκλήρωση της παιδικής προσωπικότητας και την εργασία όχι αναγκαία. Η άποψη αυτή επικρίνεται από την Louise Bates Ames, που παρατηρεί ότι σ' έρευνά της η πλειοψηφία των παιδιών, που ρωτήθηκαν «τι θα προτιμούσαν να κάνουν», απάντησαν: «να εργαστούν»¹⁰².

ΕΦΑΡΜΟΖΕΤΑΙ ΤΟ ΑΝΤΙΑΥΤΑΡΧΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ A.S. NEILL ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ;

Μια αντικειμενική διαπίστωση θα μπορούσε να συμφωνήσει με τον τίτλο της έρευνάς μας, ότι η εκπαίδευση στην ελληνική πραγματικότητα βρίσκεται μεταξύ της αυταρχικής και αντιαυταρχικής αγωγής. Έρευνες που έγιναν στον ελληνικό χώρο απέδειξαν ότι οι σωματικές ποινές αποτελούν σε ανησυχητική κλίμακα σταθερό μέσο διαπαιδαγώγησης. Στο σχολικό και το οικογενειακό περιβάλλον βρίσκουμε κατάλοιπα της αυταρχικής αγωγής και μάλιστα το ποσοστό παρουσιάζει μια έξαρση, όταν πρόκειται για τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, όπως φαίνεται από τον πίνακα που παραθέτουμε.^{102α}

ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΩΜΑΤΙΚΕΣ ΠΟΙΝΕΣ ΣΤΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.

ΕΡΩΤΗΣΗ: Σας έχουν δειρεί ποτέ οι γονείς σας;

ΕΡΩΤΗΣΗ: Σας έχουν δειρεί ποτέ οι δάσκαλοι σας;

		Άντρες	Γυναίκες			Άντρες	Γυναίκες
Ναι	74%	77%	71%	Ναι	66%	74%	59%
Όχι	25%	22%	28%	Όχι	34%	26%	41%
Δεν απαντώ	1%	1%	1%				
Σύνολο	100%	100%	100%	Σύνολο	100%	100%	100%

100. Summerhill: Όπ.π. σελ. 64.

101. Summerhill: Όπ.π. σελ. 64.

102. Summerhill: Όπ.π. σελ. 65.

102α. Α.Ε. Παπάς: Παιδαγωγικομεθοδολογικά ερωτήματα στην εκπαίδευση των εκπαιδευ-

Αν όμως κάνουμε μια αναφορά στις βασικές αρχές του αντιαυταρχικού σχολείου του Neill σε σχέση με το ελληνικό, βλέπουμε ότι δεν υπάρχει αντιστοιχία ή αυτή κλιμακώνεται ανάλογα με την υλικοτεχνική υποδομή, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μας, τα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας, την κοινωνική διαστρωμάτωση και την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική.

— Στο θέμα της γενετήσιας αγωγής και της εισαγωγής του μαθήματος της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης στα σχολεία μας, υπάρχει ακόμη επιφύλαξη και η Ελλάδα είναι στις ελάχιστες χώρες, που δεν υιοθέτησαν ακόμη τη γενετήσια αγωγή.

— Στο θέμα της προαιρετικής παρακολούθησης των μαθημάτων η ελληνική εκπαίδευση, που ακολουθεί το ανταγωνιστικό σύστημα στους αποφοίτους της δεν είναι δυνατό να ευθυγραμμιστεί με το μοντέλο του Neill.

— Στο θέμα της θρησκευτικής διαπαιδαγώγησης στην Ελλάδα σύμφωνα πάντα με τις επιταγές του Ελληνικού Συντάγματος, οι μαθητές διδάσκονται το μάθημα των Θρησκευτικών.

Στο σχολείο του Neill τα αναλυτικά προγράμματα στηρίζονται στη θεραπεία των παιδικών αναγκών και η συμμετοχή των παιδιών στην εκπόνηση ή ακόμη και την αποδοχή τους είναι δεδομένη¹⁰³. Στην ελληνική πραγματικότητα, τα αναλυτικά προγράμματα εκπονούνται από ειδικούς και η συμμετοχή των παιδιών, των ομάδων αναφοράς, των εκπροσώπων των παραγωγικών τάξεων κλπ, αρχίζει να υιοθετείται από το νέο νόμο για τη γενική εκπαίδευση¹⁰⁴.

— Οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα η αρχή του A.S. Neill, ότι σκοπός του σχολείου είναι η *χαρά και η ευτυχία* των παιδιών, εκφράζεται πια συγκεκριμένα και για το ελληνικό σχολείο στα νέα νομοσχέδια για τη γενική εκπαίδευση¹⁰⁵.

Για το συναισθηματικό τομέα, που ο Neill μιλάει επανειλημμένα στο αντιαυταρχικό σχολείο, γίνεται σήμερα πολύς λόγος και στην ελληνική εκπαίδευση. Οι ταξινομίες των στόχων κατά τις απόψεις του Bloom και άλλων, γίνονται πιο συγκεκριμένα στα νέα αναλυτικά προγράμματα και τα

τικών: Αθήνα 1984, σελ. 12. Ο σ. παραπέμπει σε έρευνα του «Ταχυδρόμου», που έγινε για λογαριασμό του από την ICAP Hellas A.E.: 27.1.83.

103. Γ. Φλουρής - R. Gagne: Θεμελιώδεις αρχές της μάθησης και της διδασκαλίας: Αθήνα 1980, σελ. 97-120.

104. Διδακταλικό Βήμα: Αριθ. Φύλλου: 946: Γενάρης 1984: Το σχέδιο Νόμου: Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: σελ. 4.

105. Διδακταλικό Βήμα: Όπ.π., σελ. 5, Στο σχέδιο Νόμου και ιδιαίτερα στο σκοπό των δύο βαθμίδων, ένας από τους στόχους είναι να κάνει: «ευτυχισμένους ανθρώπους».

βιβλία του δημοτικού σχολείου. Αν και οι διδακτικοί στόχοι με τους παραπάνω τομείς αρχίζουν να αμφισβητούνται τόσο επιστημονικά¹⁰⁶, όσο και ιδεολογικά¹⁰⁷, στην Ελλάδα βρίσκονται ακόμη στο στάδιο του πειραματισμού στην πρώτη εφαρμογή και τα συμπεράσματα απαιτούν τουλάχιστον ένα *minimum* εφαρμογής στη σχολική πράξη.

— Για το ρόλο του δασκάλου, όπως εκφράστηκε στο σύστημα του Neill, έχουμε σήμερα και στην Ελλάδα μια αναθεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Στο σημείο αυτό ο ρόλος του δασκάλου παίρνει χαρακτήρα: βοηθητικό, συνεργατικό, καθοδηγητικό, συμβουλευτικό, αντιαυταρχικό, δημιουργικό, κοινωνικό, πολιτικό κλπ.

— Η διδασκαλία αρχίζει και στο ελληνικό σχολείο να δίνει τη θέση της στην ενεργοποίηση και δραστηριοποίηση του μαθητή. Η έδρα και η διδασκαλία από καθέδρας (*ex cathedra*) μετατοπίζεται τόσο στο χώρο, όσο και στις διαδικασίες. Οι μαθητές εργάζονται *συμμετοχικά* για την *κατάκτηση της γνώσης με την προσωπική και δημιουργική τους παρουσία* και όχι *παθητικά και περιθωριακά*¹⁰⁸.

Γενικά ισχύει πια η αρχή, ότι *διδάσκει μόνον όποιος δεν μπορεί να ενεργοποιήσει και να κινητοποιήσει την τάξη*.

ΠΟΤΕ ΕΝΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΕΙΝΑΙ ΑΥΤΑΡΧΙΚΟΣ ΚΑΙ ΠΟΤΕ ΑΝΤΙΑΥΤΑΡΧΙΚΟΣ.

Σύμφωνα με την άποψη του R. Dreikurs ένας εκπαιδευτικός μπορεί να χαρακτηριστεί αυταρχικός ή αντιαυταρχικός ανάλογα με το ρόλο του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στον πίνακα που παραθέτουμε γίνεται μια διαφοροποίηση των δύο ρόλων, που μπορεί να αποτελέσει και αντικείμενο συζήτησης μεταξύ των εκπαιδευτικών.¹⁰⁹

106. Κ. Κίτσου: Σημεία κάμψης του συστήματος των μοντέλων Εκπ/σεως με αντικ. στόχους: Περ. «Σχολείο και Ζωή» Τ. 10, Οκτώβριος 1982, σελ. 325-334.

107. Μπάμπη Χρ. Νούτσου: Διδακτικοί Στόχοι και Αναλυτικό Πρόγραμμα: Αθήνα 1983, σελ. 61-74.

108. Κώστα Πόρποδα: Η διαδικασία της Μάθησης: Όπλ., σελ. 9.

109. Rudolf Dreikurs: Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη.

ΧΑΡΑΚΗΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΥΤΑΡΧΙΚΟΥ ΚΑΙ ΑΝΤΙΑΥΤΑΡΧΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΕ ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕΣΗ

Αυταρχικός ρόλος του εκπαιδευτικού

1. Αφεντικό
2. Έντονη φωνή
3. Ενταλή
4. Δύναμη
5. Πίσση
6. Απαίτηση συνεργασίας
7. Θα σας πω τι πρέπει να κάνετε
8. Επιβολή ιδεών
9. Κυριαρχία
10. Επίκριση
11. Ανακάλυψη σφαλμάτων
12. Τιμωρία
13. Θα σας πω
14. Εγώ αποφασίζω, σεις υπακούετε
15. Αποκλειστική υπευθυνότητα του αφεντικού

Αντιαυταρχικός ρόλος του εκπαιδευτικού

1. Ηγέτης
2. Φίλική φωνή
3. Πρόσκληση
4. Επηρεασμός
5. Διέγερση
6. Απόκτηση συνεργασίας
7. Θα σας πω τι κάνω εγώ
8. Προσφορά ιδεών
9. Κατεύθυνση
10. Ενθάρρυνση
11. Αναγνώριση επιτεύξεων
12. Βοήθεια
13. Συζήτηση
14. Προτείνω και σας βοηθώ ν' αποφασίσετε
15. Μοιρασμένη υπευθυνότητα της ομάδας

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ «ΑΥΤΟΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗΣ» (SELF-IMAGE) ΚΑΙ ΤΑ ΘΕΤΙΚΑ ΚΑΙ ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ: (DATA).

Κατά την άποψη του Maxwell Maltz, ο άνθρωπος δεν είναι δυνατό να αλλάξει αν μεταβάλλουμε μόνον την εξωτερική του μορφή. Μπορεί δηλαδή να κάνουμε ένα άτομο με διαφορετικό πρόσωπο, αν το υποβάλλουμε σε μια πλαστική εγχείρηση¹¹⁰. Στην περίπτωση αυτή παρατηρήθηκε ότι το άτομο με το νέο πρόσωπο αισθανόταν μια ανεπάρκεια και «αισθήματα κατωτερότητας», όπως και προηγουμένως. Ο Maltz κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η αλλαγή του προσώπου δεν συνεπάγεται και αλλαγή της προσωπικότητας, γιατί ήταν «σαν να είχε η ίδια η προσωπικότητα ένα «πρόσωπο». Αντίθετα, αυτό το «υπέραισθητό» πρόσωπο της προσωπικότητας μπορεί μετά την αποκατάστασή του από τραυματικές εμπειρίες να αλλάξει όλη τη δομή της προσωπικότητας και χωρίς πλαστική εγχείρηση. Αυτό σημαίνει ότι η «αυτοαπεικόνιση είναι το κλειδί της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς»¹¹¹.

Ο άνθρωπος μετά από τις διαπιστώσεις αυτές δεν φαίνεται καταδικασμένος, γιατί μπορεί να επαναπροσδιορίσει και να αντικαταστήσει τα περιστατικά του παρελθόντος. Εκείνο που φαίνεται να έχει ιδιαίτερη αξία για τον άνθρωπο είναι ο σχηματισμός των βιωμάτων, τα θετικά ή αρνητικά

110. Τριαντ. Τ. Τριανταφύλλου: *Θέματα Ψυχολογίας*: Αθήνα 1979, σελ. 210-218.

111. Στον ίδιο: *Όπ.π.*, σελ. 213.

(data). Ενώ δηλαδή ο Freud έχει διακηρύξει «το ανίατο και μοιραίο των τραυμάτων της παιδικής ηλικίας», η Ψυχοκυβερνητική επικαλείται επιστημονικές έρευνες στον εγκέφαλο και αμφισβητεί αυτή την α priori καταδίκη του ανθρώπου. Ο Maltz αναφερόμενος στον τρόπο, που μπορούμε να βοηθήσουμε ένα πρόσωπο με αρνητικά (data) τονίζει: «... μπορούμε να δημιουργήσουμε «συνθετικές», πλαστές δηλαδή εμπειρίες και εγγράμματα επιτυχίας και νίκης. Πράγματι η παραψυχολογία, αλλά και πλήθος φαινόμενα που καθημερινά πέφτουν στην αντίληψή μας, αποδεικνύουν ότι το νευρικό σύστημα εγγράφει ως πραγματικά όχι τα αντικειμενικά φυσικά ερεθίσματα και γεγονότα, αλλά την ερμηνεία που εμείς δίνουμε σ' αυτά. Αν π.χ. νομίσσεις ότι κάποιος σε αντιμετωπίζει περιφρονητικά, πληγώνεσαι συναισθηματικά και κινητοποιείται ο μηχανισμός της άμυνας και της αντιδράσεως έστω και αν αυτή η συμπεριφορά ήταν μόνο πλάσμα της φαντασίας σου. Στην περίπτωση της υπνώσεως, αν ο υπνωτιστής υποβάλλει στον υπνωτιζόμενο την ιδέα ότι βρίσκεται στο Β. Πόλο, εκείνος αντιδρά σωματικά και ψυχικά, ακριβώς σαν να βρισκόταν εκεί (ζαρώνει, τρέμει, βγάζει ακόμμη και εξανθήματα) έστω και αν απουσιάζουν τα εξωτερικά ερεθίσματα»¹¹².

Η αυταρχική συμπεριφορά μπορεί να δημιουργήσει στο παιδί αρνητικά (data). Αυτό εκτός από τη δυσπροσαρμοστία στο κοινωνικό του περιβάλλον, οδηγεί το παιδί σε μια κατάσταση α ν τ ο - υ π ο τ ί μ η σ η ς, που έχει σαν επακόλουθο τη σχολική αποτυχία και την αδιαφορία. Η Liliane Lurcat τονίζει χαρακτηριστικά ότι η υποτίμηση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό είναι η αφετηρία για την εσωτερικευση ενός αρνητικού status, για την ίδια του την αξία. «Οι δάσκαλοι ξεχωρίζουν αυτούς που συμπαθούν από κείνους τους μαθητές που αντιπαθούν: προτιμούν αυτούς που τους μιμούνται»¹¹³.

Τα βιώματα που σχηματίζει το παιδί από τις αυταρχικές διαπροσωπικές σχέσεις και τη γενικότερη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, φαίνονται στις απόψεις του Paulo Freire, που αναφερόμενος στην αυτο-υποτίμηση, όπως χαλκεύεται στους σχολικούς και κοινωνικούς μηχανισμούς, γράφει: «Η α ν τ ο - υ π ο τ ί μ η σ η ε ί ν α ι έ ν α α λ λ ο χ α ρ α κ τ η ρ ι σ τ ι κ ό του καταπιεζόμενου. Και αυτή προέρχεται από την εσωτερικευση εκμέρους του καταπιεζόμενου, της γνώμης που οι δυνάστες έχουν γι' αυτόν. Τόσο συχνά ακούν ότι δεν είναι ικανοί για τίποτε, δε γνωρίζουν τίποτε, ότι είναι

112. Τριαντ. Τ. Τριανταφύλλου: Θέματα Ψυχολογίας: Όπ.π., σελ. 213.

113. Liliane Lurcat: L'echec et le desinteret scolaire a l'école primaire: Μυρρ. Π. Κωστέα: Αθήνα 1976, σελ. 13-27. Βλ. και: Κων/νος Τσουκαλάς: Εξάρτηση και Αναπαραγωγή: Ο οικονομικός ρόλος των Εκπαιδευτικών Μηχανισμών στην Ελλάδα: 1830-1922: Αθήνα 1977, σελ. 569-571.

ανεπίδεκτοι μαθήσεως, ότι είναι άρρωστοι και μη παραγωγικοί, που στο τέλος πείθονται για την *ανικανότητά τους*»¹¹⁴.

Η ελληνική σχολική πραγματικότητα από μια ιστορική και κοινωνικο-πολιτική θεώρηση του Κ. Τσουκαλά παρουσιάζει μια «υπερεκπαίδευση και ημιμάθεια»: «Έτσι, περισσότερο από οτιδήποτε άλλο, εκείνο που διακρίνει την ανάπτυξη της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι η αντίφαση ανάμεσα σε μια ποσοτικά *θεαματική υπερεκπαίδευση*, μιας μεγάλης έστω, μειοψηφίας, και στον *αναλφαριθμητισμό ή την ημιμάθεια της πλειοψηφίας του πληθυσμού*, που οδηγεί έναν έντονο πολιτιστικό διαφορισμό του λαού σε σχέση με την άρχουσα τάξη, και μέσω των ιδεολογικών προεκτάσεων του επικοινωνιακού χάσματος σε μια υπογραμμισμένη και αποκρυσταλλωμένη πολιτιστική ταξική απόσταση»¹¹⁵.

Η ΑΝΤΙΣΤΡΕΨΙΜΟΤΗΤΑ ΣΤΟΥΣ ΛΕΚΤΙΚΟΥΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΥΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥΜΕΝΟΥΣ¹¹⁶.

Χωρίς καμία πρόθεση γενίκευσης, υπάρχει ακόμη ένα μικρό ποσοστό παιδαγωγών και γονιών, που χρησιμοποιούν λεκτικούς χαρακτηρισμούς για τα παιδιά ή τους μαθητές τους με μειωτικό περιεχόμενο. Οι γονείς αυτοί και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν ότι βρίσκονται στο χώρο της αυταρχικότητας. Όταν λέμε ότι ο Γιάννης είναι *βλάκας*, λέμε περισσότερα πράγματα για τον εαυτό μας παρά για το Γιάννη. Όπως θα παρατηρήσατε παραλείπεται εδώ το υποκείμενο, που είναι η προσωπική αντωνυμία: εμείς. Άρα αυτός ο χαρακτηρισμός έχει μια αυθαίρετη βάση, γιατί εκπορεύεται με καθαρά υποκειμενικά κριτήρια και στερείται της δυνατότητας για *αντιστροφή μότητά* εκμέρους του παιδιού¹¹⁷. Φανταστείτε τι θα μπορούσε να συμβεί αν και το παιδί ή ακόμη ο μαθητής που αποκαλούμε *βλάκα*, μας ανταπέδιδε το χαρακτηρισμό. Τέτοιοι αντιπαιδαγωγικοί χαρακτηρισμοί εκτός από τη δυσχέρεια του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία, έχουν και άλλες σοβαρές επιπτώσεις στην κοινωνικοποίηση και την τροποποίηση της συμπεριφοράς του. Φτάνουμε δηλαδή στο στάδιο της *αυτοεκπληρωμόμενης* *προφορτείας*.

114. Paulo Freire: *Pedagogy of the Oppressed*; Penguin books: England 1972; Μτφρ. Γ. Κρητικός; Αθήνα 1974, σελ. 64.

115. Κωνσταντίνος Τσουκαλάς: *Εξάρτηση και αναπαραγωγή*; Όπ.π. σελ. 569-571.

116. Α.Ε. Παπάς: *Η Αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής*; Όπ.π. σελ. 57-68. Ο σ. παραπέμπει: Neil Postman: *Η Εκπαίδευση σαν μέσο ανατροπής του κατεστημένου*; Αθήνα 1975.

117. Π.Δ. Ξωγέλλης: *Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*; Όπ.π. σελ. 73.

ΤΟ ΣΥΝΔΡΟΜΟ ΤΗΣ ΑΥΤΑΡΧΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ.

Στην οικογένεια, αλλά και στο σχολείο, κάθε εκδήλωση που δεν ανταποκρίνεται στην προσδοκία των ενηλίκων, αντιμετωπίζεται με αυταρχική διάθεση και συμπεριφοριστικές διαδικασίες. Συνηθέστερη έκφραση μεταξύ των γονιών και των εκπαιδευτικών είναι ότι: *τ α π α ι δ ι ά μ α ς δ η μ ι ο υ ρ γ ο ύ ν π ρ ο β λ ή μ α τ α*. Οι μηχανισμοί του παραδοσιακού σχολείου ήταν αυταρχικοί και εξουσιαστικοί για τους μαθητές. Το ίδιο συνέβαινε και στην οικογένεια. Σήμερα είναι τελείως αντιπαιδαγωγικό να πούμε ότι ο μαθητής ή το παιδί μας δημιουργεί *π ρ ό β λ η μ α*.

Τα παιδιά έχουν π ρ ό β λ η μ α. Γι' αυτό πρέπει να δούμε τα παιδιά αυτά περισσότερο σαν άρρωστα και όχι σαν ένοχα. Ο ρόλος των γονιών και των παιδαγωγών είναι να αποσυνδέσουν την πράξη από το ίδιο το παιδί. Να μάθουν να θεραπεύουν και όχι να τιμωρούν. Η τιμωρία είναι πράξη αντίθετη με το νόημα της αγωγής και όσοι τη χρησιμοποιούν σαν μέσο διαπαιδαγώγησης, αναιρούν την ιδιότητά τους. Η αντιαυταρχική αγωγή περικλείει την αντιστρεψιμότητα και την αμοιβαιότητα. Είναι μια αγωγή σε πνεύμα ισότητας μεταξύ παιδαγωγού και παιδευομένου. Κάθε αμφισβήτηση της αρχής αυτής μεταθέτει τον παιδαγωγό στο πεδίο της αυταρχικότητας και τότε μπορούμε να πούμε ότι το μεταίχμιο της αυταρχικής και αντιαυταρχικής αγωγής δεν λειτουργεί αντισταθμιστικά, αλλά εξουσιαστικά και έχει πάντα ένα χαρακτήρα τελετουργικό, στο όνομα της αντικειμενικής αναγκαιότητας και της διατήρησης του κύρους των θεσμών¹¹⁸.

ΤΟ ΑΝΤΙΑΥΤΑΡΧΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΑΓΩΓΗΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ: Α. ΔΕΛΜΟΥΖΟΥ ΚΑΙ Δ. ΓΛΗΝΟΥ.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί μπορούν να βρουν το αντιαυταρχικό μοντέλο αγωγής στους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς: Α. Δελμούζο και Δ. Γληνό, τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη. Το «*Κρυφό Σχολείο*» του Α. Δελμούζου και το γενικότερο παιδαγωγικό του έργο, δεν έχουν να ζηλέψουν τίποτα από τις νεώτερες αντιαυταρχικές διαδικασίες στο διεθνή χώρο. Στο *Βολιώτικο Σχολείο* χτυπήθηκε ο παπαγαλισμός, η δογματική διδασκαλία, τα παιδονομικά μέσα, η λεξικράτεια, η ανειλικρίνεια και ο φόβος. Ο Δελμούζος έδωσε την πραγματική διάσταση στους όρους: *Δ ι - δ ά σ κ α λ ο ς κ α ι*

¹¹⁸. Α.Ε. Παπάς: Παιδαγωγικομεθοδολογικά ερωτήματα στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών: Όπ.π. σελ. 4-5.

Δάσκαλος¹¹⁹. Ο ρόλος του δασκάλου έγινε βοηθητικός, συμβουλευτικός και καθοδηγητικός. Ο ίδιος ο Δελμούζος γράφει: «... Για να πετύχουμε το πνευματικό και ηθικό ξεσκελάβωμά τους και στο χαρτί, έπρεπε να πάρουμε θέματα παρθένα και ανεκμετάλλευτα από το παλιό σχολείο, και τέτοια θέματα μας έδινε πολλά η σχολική και οικογενειακή ζωή. Εδώ όμως, έβρισκα την πιο μεγάλη δυσκολία, γιατί οι μαθητήτριές μας, είχαν τη γνώμη, πως αξίζει να γράφεται μονάχα, ό,τι θυμίζει το βιβλίο και το περιεχόμενό του, ηθικοφλύαρο¹²⁰ δηλαδή διηγήματα με τα συμπεράσματά τους και τα παρόμοια. Ο Ν. Τερζής κάνει μια συνολική θεώρηση του παιδαγωγικού συστήματος του Α. Δελμούζου και επισημαίνει μια τρισδιάστατη τοποθέτηση, που αναλύεται στα παρακάτω σημεία:¹²¹

1. Βασικοί στόχοι του παιδαγωγικού συστήματος:

α) Ο καθολικός ανθρωπισμός. β) Η αυθυπαρξία. 3) Συναισθηματική αγωγή. 4) Το βίωμα. 5) Βουλευτική αγωγή. 6) Αισθητική αγωγή.

2. Η μεθοδολογική διάσταση του μεθοδολογικού συστήματος:

α) Η αυτενέργεια. β) Τεχνική της εργασίας. γ) Διάλογος. δ) Ενδιαφέρον. ε) Συγκέντρωση.

3. Η κοινωνική διάσταση του παιδαγωγικού συστήματος:

α) Ο γενικός προσανατολισμός. β) Η σχολική ζωή. γ) Η σχολική κοινότητα¹²². Ο Δημήτρης Γληνός αποτελεί επίσης τον αντίποδα του αυταρχικού σχολείου¹²³. Στον «Άταφο νεκρό» στιγματίζει το σχολείο των

119. Α. Δελμούζου: Το Κρυφό Σχολειό: 1908-1911: Αθήνα 1950: σελ. 7-65.

120. Στον ίδιο: Όπ.π., σελ. 66.

121. Νίκος Τερζής: Η Παιδαγωγική του Αλεξάνδρου Π. Δελμούζου: Θεσ/νίκη 1983, σελ. 132-147. Βλ. και: Π.Δ. Ξοχέλλη: Απόψεις του Α. Δελμούζου για τον εκπαιδευτικό και το έργο του από τη σκοπιά της σύγχρονης Παιδαγωγικής: στο: Αφιέρωμα στον Ε. Παπανούτσο: Αθήνα 1980 σελ. 525-532.

122. Νίκος Π. Τερζής: Η Παιδαγωγική του Αλεξάνδρου Π. Δελμούζου: Όπ.π. σελ. 147-172.

123. Άννα Φραγκουδάκη: Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διανοούμενοι: Άγιοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο Μεσοπόλεμο: Αθήνα: σελ. 26-48.

Βλ. και: Χρ. Π. Φράγκου: Εκπαιδευτικά θέματα: Ιωάννινα 1981-82: σελ. 10-11.

γνώσεων και της μνήμης, το σχολείο των βιβλίων και της θεωρίας. «Ευτυχή τα έθνη εις τα οποία τα τοιχώματα του σχολείου δεν γίνονται τείχη σινικά, αποκλείοντα την ζωήν», θα γράψει ο Δ. Γληνός¹²⁴. Αλλά και η προγονοπληξία, ο ψιττακισμός και ο ψευδοκλασικισμός, αποτελούν στόχους κριτικής για το Δημήτρη Γληνό. Το αυταρχικό ελληνικό σχολείο καταδίκασε το μαθητή σε παθητικό δέκτη ξερών και ανούσιων γνώσεων: «... Γλώσσαν δεν του έδωκε, πραγματικάς δεξιότητας δεν του εκαλλιέργησε. Χρησίμους γνώσεις δεν του μετέδωκε. Του παρέσχεν όμως την ευκολίαν να υπάγη εις το Ελληνικόν Σχολείον και να μάθῃ, ό τι ο παρακείμενος του άγω είναι α γ ή ο χ α... μάτια ελληνικά, μάτια έξυπνα και ακτινοβόλα, οσάκις σας αντικρύζω μέσα εις τάξιν σχολείου υ π ο δ ο υ λ ω μ έ ν α εις το άγονον αυτό κυνήγημα, π ό σ ο ν σ α ς σ υ μ π ο ν ῶ, ω «α θ ώ α θ ύ μ α - τ α» της εκπαιδευτικής λεξιμανίας!»¹²⁵.

Οπισθοδρομικό χαρακτηρίζεται από το Δ. Γληνό το Ελληνικό Σχολείο, γιατί προσπαθεί και «επιμένει να κάμῃ τον Έλληνα να περπατεί μ έ τ α ν ώ τ α». Και καταλήγοντας ο Γληνός, στρέφεται προς τον Έλληνα δάσκαλο και προσπαθεί να τον αφυπνίσει από τον πνευματικό λήθαργο, που τον έχει οδηγήσει το σύστημα: «Εσήμανεν η ώρα της πτώσεως της πνευματικής υποτέλειας, την οποίαν ε ξ έ τ ρ ε φ ε τ ο ε γ κ α θ ι - δ ρ υ μ έ ν ο ν μ ο ν ο π ώ λ ι ο ν τ η ς σ ο φ ί α ς. Ο διδάσκαλος δεν είχε γνώμην, ο διδάσκαλος δεν ετόλμα να έχει γνώμην, διότι διτελεί αενάως υ π ό τ η ν π ν ε υ μ α τ ι κ ή ν κ η δ ε μ ο ν ί α ν ο λ ή γ ω ν α ν θ ρ ῶ - π ω ν, αποθηκαρίων ας είπωμεν της σ ο φ ί α ς... Η αυτόχθων σοφία εξ ιδίας υπαιτιότητος ήτο διαβεβλημένη»¹²⁶. Αυτόν τον «πνευματικό βραχμανισμό» με τις αυταρχικές του δομές αγωνίστηκε ο Δ. Γληνός να απομυθοποιήσει, καλώντας τους εκπαιδευτικούς σε σταυροφορία με τους λόγους του Fichte: «από σας εξαρτάται, Έλληνες διδάσκαλοι, να γίνετε η αρχή μιας νέας πνευματικής ζωής του έθνους, να γίνετε πρωτεργάται μιας α ν α γ ε ν ν ή - σ ε ω ς ε κ π α ι δ ε υ τ ι κ ή ς, της οποίας τα αγαθά θα αισθανθείτε σεις πρώτοι, κερδίζοντες συνάμα και την ευγνωμοσύνην των επιγινομένων»¹²⁷.

124. Δημήτρης Γληνός: Ένας Άταφος Νεκρός: Αθήνα 1925, σελ. 299.

125. Δημήτρης Γληνός: Ένας Άταφος Νεκρός: Όπ.π. σελ. 180.

126. Δημήτρης Γληνός: Ένας Άταφος Νεκρός: Όπ.π. σελ. 204-205.

127. Δημήτρης Γληνός: Ένας Άταφος Νεκρός: Όπ.π. σελ. 308.

Zusammenfassung

Autoritäre und antiautoritäre Erziehung am Wendepunkt! Der Verfasser dieses Artikels setzt mit der vorliegenden Arbeit die kritische Auseinandersetzung mit seinem Thema fort. Seine Arbeit greift das Problem auf, ob die griechische Erziehung der Gegenwart der körperlichen, seelischen und geistigen Gesundheit des Schulkindes zuträglich ist, wo sich Autoritätsgefahrenherde entwickeln und durch welche Veränderungen das Erziehungsklima dieser antiautoritären Schule verbessert werden kann. Der Verfasser schreibt, daß die Rechte des Kindes ihre Grenzen an den Rechten der anderen Mitglieder der Gesellschaft finden.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βυγγόπουλος Ηλίας: Η Τέχνη στο Νηπιαγωγείο και το Δημ. Σχολείο: Αθήνα 1982.
- Βώρου, Φ.: Δοκίμια για την παιδεία: Αθήνα 1961.
- Γέρου, Θ.: Αντιδημοκρατική Εκπαίδευση, Αθήνα 1975.
- Γέρου, Θ.: Εκπαιδευτική Πολιτική: 1975-1981, Αθήνα 1981.
- Γεώργας, Δ.: Κοινωνική Ψυχολογία: Ρέθυμνο 1980.
- Γιαννούλης, Ν.: Εισαγωγή στη Γεν. Διδακτική: Αθήνα 1980.
- Γληνός, Δ.: Ένας άταφος Νεκρός: Αθήνα 1923.
- Δανασσίης-Αφεντάκης, Α.: Η εξέλιξη της Παιδ. και Διδ/κής σκέυσεως: Αθήνα 1980².
- Δελμούζος, Α.: Το κρυφό Σχολειό: 1909-1911: Αθήνα 1950.
- Δημαράς, Α.: Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε: Τόμοι 2, Αθήνα 1973-74.
- Ιμβριώτη, Ρ.: Παιδεία και Κοινωνία: Αθήνα 1978.
- Καζαμίας, Α. - Παπάς, Α.: Ο ρόλος και το έργο του Δασκάλου στο εκσυγχρονισμένο σχολείο: Εισήγηση στο ΥΠΕΠΘ: Αθήνα 1981.
- Κασσωτάκη, Μ.: Οι Φιλελεύθερες Παιδαγωγικές τάσεις κατά τους νεωτέρους χρόνους: Αθήνα 1980.
- Καψάλης, Α.: Παιδαγωγική Ψυχολογία: Θεσ/νίκη 1981.
- Κουρταλίδη, Θ.: Μαθητικές Κοινότητες και Δημοκρατική Αγωγή: Αθήνα 1977.
- Κοσμοπούλου, Α.: Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του Προσώπου: Αθήνα 1983.
- Μαραγκουδάκη, Γ.: Οικοδόμηση της γνώσεως και Διδασκαλία: Αθήνα 1978.
- Μαρκαντώνη, Ι.: Εισαγωγή εις την Μεθοδ. των επιστημών της αγωγής: Αθήνα 1978.
- Massialas, B. - Zevin J.: Η δημιουργική εργασία στο σχολείο: Μτφρ. Κ. Τσιμπούκη, Αθήνα 1975.

- Μιχαηλίδης - Νουάρος, Α.: Έφηβοι και παιδεία: Θεσ/νίκη 1978.
- Μουζάκη, Τ.: Η Ζωγραφική στα Σχολεία: Τόμοι 2, Αθήνα 1982-84.
- Νούτσου, Χ.: Προγράμματα Μέσης Εκπ/σης και Κοινωνικός έλεγχος (1931-1973), Αθήνα 1979.
- Ξωχέλλη, Π.: Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδ. Επιστήμης: Θεσ/νίκη 1983.
- Παπαδοπούλου, Ν.: Παιδαγωγική Ψυχολογία: Αθήνα 1981.
- Παπανούτσου, Ε.: Η Παιδεία, το μεγάλο μας πρόβλημα: Αθήνα 1976.
- Παπάς, Α.: Η Αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής: Αθήνα 1980.
- Παπάς, Α.: Παιδαγωγικομεθοδολογικά ερωτήματα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Αθήνα 1984.
- Παρασκευόπουλος, Ι.: Εξελικτική ψυχολογία: Τόμοι 4. Αθήνα 1984.
- Πετρουλάκης, Ν.: Προγράμματα - Εκπαιδευτικοί στόχοι - Μεθοδολογία: Αθήνα 1981.
- Πόρποδας, Κ.: Η διαδικασία της μάθησης, Αθήνα 1983.
- Σβορώνος Ν.: Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας, μτφρ. Αικ. Ασδραχά, Αθήνα 1976.
- Τερζή, Ν.: Η Παιδαγωγική του Αλεξάνδρου Π. Δελμούζου: Θεσ/νίκη 1983.
- Τσουρέκη, Δ.: Σύγχρονη Παιδαγωγική: Αθήνα 1982.
- Τσουκαλάς, Κ.: Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των Εκπαιδευτικών Μηχανισμών στην Ελλάδα 1830-1922, Αθήνα 1977.
- Φατούρου, Μ.: Παράγοντες Νοημοσύνης: Εκπαίδευση και ηλικία: Θεσ/νίκη 1969.
- Φλουρής, Γ. κ.ά.: Το αυτοσυναίσθημα και η παιδαγωγική του αντιμετώπιση: Αθήνα 1977.
- Φραγκουδάκη, Α.: Εκπ/κή μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι: Αθήνα 1977.
- Φράγκου, Χ.: Ψυχοπαιδαγωγική: Αθήνα 1978.
- Φράγκου, Χ.: Βασικές παιδαγωγικές θέσεις: Αθήνα 1984.
- Χαραλαμπόπουλου, Ι.: Γενική Παιδαγωγική: Αθήνα 1983.
- Χαραλαμπόπουλου, Κ.: Το Πρόβλημα της παιδείας υπό το φως της πάλης των ιδεών: Αθήνα 1983².

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adorno, Th.: Studien zum autoritären Charakter: 1973.
- Ballauf, Th.: Funktionen der Schule: Beltz 1982.
- Delamot, S.: Interaction in the classroom: London 1976.
- Freinet, C.: Die moderne französische Schule: 1979.
- Freire Paulo: Pedagogy the opressed: New York 1970.
- Horsch, U.: Kommunikative Erziehung: Groos 1982.
- Klafki, W.: U.A.: Erziehungswissenschaft: 3 Bänder, Frankfurt 1973³.

- Marcuse, H.: One - dimensional man: Boston-London 1964.
- Mark, K.: Frühschriften: Kröner 1953.
- Montessori, M.: Kinder sind anders: Stuttgart 1958.
- Neill, A.S.: Das Prinzip Summerhill: Fragen und Antworten; 1979.
- Neill, A.S.: Summerhill: For and against: Μτφρ. Ε. Γραμμένος: Αθήνα 1975.
- Neill, A.S.: Freedom not license: Μτφρ. Ε. Γραμμένος: Αθήνα 1975.
- Neuhäusler, A.: Fragmente keines Vorsokratikers: München 1968.
- Schiefele, M.: Motivation im Unterricht: München 1963.
- Schiro, M.: Curriculum for better schools: N. Jersey 1978.
- Xochellis, P.: Erziehung am Wendepunkt: München 1974.
- Zillessen, D.: Emanzipation und Religion: Diesterweg 1982.